

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatuksesta oppimiseen
Tutkimus kognitiivisen psykologian tulosta
kasvatustieteisiin 1970- ja 1980-lukujen Suomessa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
HENRY HEINONEN
Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HEINONEN, HENRY: Kasvatuksesta oppimiseen. Tutkimus kognitiivisen psykologian tulosta kasvatustieteelliseksi paradigmaksi 1980-luvulla

Pro gradu -tutkielma, 106 sivua

Lokakuu 2016

Suomessa nykyisin harjoitettavaa koulukasvatusta näyttää luonnehtivan taloudellinen lähtökohta, jonka yhteydessä kasvatus on määrittynyt tavoiterationaaliksi toiminnaksi. Tästä esimerkkinä voidaan pitää kasvatustavoitteissa esiintyvää oppimaan oppimisen tavoitetta, josta on tullut keskeinen koulutoimintaa ohjaava tekijä. Tällaisessa tilanteessa kasvatuksen eettinen ulottuvuus näyttää asettuvan marginaaliin välineellisen hyötyajattelun painottuessa voimakkaasti. Kasvatus sen varsinaisessa merkityksessä vaikuttaa muuttuneen oppimisen ohjaamiseksi ja toiminnan päämäärät välineellistä sekä subjektiivisesti rakennettua arvomaailmaa vahvistavaksi. Yhtenä merkittävänä tekijänä tässä on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tieto on subjektiivista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu kognitiivisen psykologian kehittämälle teorialle oppimisesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä ymmärrettäväksi se historiallinen kehityskulku, jonka myötä kasvatus eettisyyttä ja objektiivista arvoperustaa korostavana, toisin sanoen arvoja siirtävänä toimintana, alkoi korvautua oppimisen eetoksella. Tutkimus kohdistui erityisesti kognitiivisen psykologian osuuteen prosessissa, tarkentuen tutkimukseksi kognitiivisen psykologian tulosta kasvatustieteisiin Suomessa. Tarkoituksena oli saavuttaa laaja-alainen ymmärrys muutoksesta ja selvittää kognitiivisen psykologian osuus tässä muutoksessa.

Kasvatustieteet yliopistollisena erityisalanaan syntyivät vuonna 1974 ja kyseisen tieteenalan tieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* perustettiin vuonna 1970. Tutkimuksessa kognitiivisen psykologian tuloa ympäröineen ja edeltäneen historiallisen kontekstin luominen tapahtui olemassa olevaa tutkimuskirjallisuutta hyödyntämällä. Tutkimuksen varsinaisena aineistona toimi *Kasvatus-lehti* vuodesta 1970 vuoteen 1985. Tutkimuksen lähtökohtainen aikarajaus oli vuodet 1970–1988, mutta joitakin kehityskulkuja täytyi tarkastella muun muassa 1800-luvulta lähtien.

Kyseinen työ määrittyi historian tutkimukseksi, jossa tarkastellaan myös kasvatustieteiden näkökulmia. Tutkimusaineistoa analysoitiin aatehistoriantutkimuksesta tutulla kysymyksen ja vastauksen -logiikalla, jolloin kasvatustieteet *Kasvatus-lehden* kautta asetettiin analyysin kohteeksi. Näin selvitettiin niitä kysymyksiä, ongelmia ja tehtäviä, joita kasvatustieteillä oli ennen kognitiivisen psykologian tuloa, minkä jälkeen analysoitiin sitä, minkälaisia vastauksia ja ratkaisuja kognitiivinen psykologia tullessaan tarjosi kasvatustieteissä.

Osoittautui, että kasvatuksen muutos oppimisen eetokseksi ulottaa historiallisesti pitkät juuret uuden ajan alkuun. Keskeisenä alullepanijana toimi niin sanottu valistuksen projekti, joka pyrki vapauttamaan ihmisen herran vallasta ja omasta tietämättömyydestään. 1800-luvulla kristinuskon kaiken maallisen selittäjänä alkoi korvautua erinäisillä opeilla, kuten hegeliläisyydellä ja evoluutioteorialla. Kehitykseen kietoutui myös muita näkemyksiä, joista yhtenä keskeisenä voidaan pitää pragmatismia ja sen pohjalta kehitettyä progressiivista pedagogiikkaa, mitkä perustuivat evoluutiopsykologiseen käsitykseen ihmisestä. Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa oli empiirisen kasvatustieteen valtakausi, joka piti sisällään behavioristisen käsityksen ihmisestä ja oppimisesta. Yhteiskunnan tieto-tekniistymisen ja kriittisen kasvatustieteen haaran nousun myötä empiirinen tiedekäsitys ja eritoten behaviorismi joutuivat kritiikin kohteeksi, jolloin vallitseva hegemonia murtui. Samaan aikaan Suomessa uudistettiin koko koulutusjärjestelmä hyvinvointivaltioideologian puitteissa, missä keskeisenä kohteena oli kaikille yhteisen peruskoulun perustaminen. Tämän uuden yhtenäiskoulun perustaksi valikoitui tasa-arvon ja demokratian ihanteet, joita tavoiteltiin sosiaalisen koulun mallilla progressiivisen pedagogiikan keinoin. Samalla

kasvatuksen päämäärä muuttui omakohtaista persoonaa korostavaksi – pragmaattisesta näkökulmasta.

Läheisessä yhteydessä tekoälyn kehityksen kanssa kehittynyt kognitiivinen psykologia tarjosi yksilökeskeistä ja -lähtöistä oppimisen teoriaa, joka pystyi selittämään monimutkaistakin oppimista uskottavalla tavalla. Siten se vastasi kasvatustieteissä syntyneisiin ongelmiin edistäen oppija- ja oppimiskeskeistä sekä subjektiiviseksi hahmotettua yksilökohtaista käsittämistä. Kognitiivinen psykologia ei muuttanut kasvatusta eettispainotteisuudesta oppimiskeskeiseksi, mutta se osaltaan edesauttoi kehitystä tarjoamalla uskottavaa teoriapohjaa oppimiselle ja mahdollisti siten oppimaan oppimisen tavoitteen saavutettavuuden. Kuitenkin kognitiivisen psykologian merkitys nykykasvatukselle osoittautui erityisen olennaiseksi sen sisältämän tieto- ja ihmiskäsityksen kautta, joille nykyinen konstruktivistinen käsityskimppu pitkälti perustuu.

Avainsanat: aatehistoria, kasvatustieteet, kognitiivinen psykologia, konstruktivismi, koulukasvatus, oppimiskäsitys

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
1.1	NYKYKASVATUKSEN UUSLIBERAALIT PÄÄMÄÄRÄT	6
1.2	TUTKIMUKSEN KOHDE JA KOHDISTUMINEN	10
1.2.1	<i>Mielenkiintoinen itsestäänselvyys</i>	<i>11</i>
1.2.2	<i>Tavoitteena ymmärryksen lisääminen</i>	<i>12</i>
1.3	TEOKSENI RAKENTUMINEN SEKÄ SIJAINTI AKATEEMISESSA KESKUSTELUSSA	12
2	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA	14
2.1	TUTKIMUSPERUSTEET JA -KYSYMYKSET	14
2.2	AINEISTO, LÄHTÖOLETTAMUKSET JA RAJAUKSET	15
2.3	METODOLOGINEN VIITEKEHYS	17
2.3.1	<i>Tiedekäsitys tutkimuksen taustalla</i>	<i>17</i>
2.3.2	<i>Taustasitoumukset</i>	<i>21</i>
2.3.3	<i>Tutkimuksellinen ote</i>	<i>22</i>
2.3.4	<i>Tutkimusmetodi</i>	<i>24</i>
2.4	LÄHTÖSELVITYS	27
2.4.1	<i>Behaviorismi ja kognitiivinen psykologia</i>	<i>28</i>
2.4.2	<i>Keskeisiä käsitteitä</i>	<i>32</i>
3	KOULUKASVATUKSEN KONTEKSTI 1970-LUVUN SUOMESSA	35
3.1	MUUTTUVA YHTEISKUNTA JA KOULUTUSJÄRJESTELMÄN VÄLTÄMÄTÖN UUDISTUS	35
3.1.1	<i>Koulutuksen uudistaminen politiikassa ja käytännössä</i>	<i>37</i>
3.1.2	<i>Lähtökohtien ja toiminnan nostamat ongelmat</i>	<i>41</i>
3.2	KASVATUSAJATTELUN VAHDOKSET JA MUUTTUVAT LÄHTÖKOHDAT SUOMALAISEN LÄHESTYMISTAVAN TAUSTALLA	43
3.2.1	<i>Moraalijärjestelmistä kasvatopsykologiaan</i>	<i>45</i>
3.2.2	<i>Reformipedagoginen kasvatustoiminta</i>	<i>47</i>
3.2.3	<i>Kasvatusta ohjaava ajattelu 1970-luvulla</i>	<i>49</i>
3.3	KASVATUSTIETEET AKATEEMISENA ERITYISALANA	53
3.3.1	<i>Empiristinen kasvatustiede</i>	<i>54</i>
3.3.2	<i>Empirismin kriisi ja kriittinen kasvatustiede</i>	<i>55</i>
3.4	KASVATUSTIETEIDEN TEHTÄVÄT JA ONGELMAT – KOGNITIIVISEN PSYKOLOGIAN PARADIGMAA ALUSTANUT KASVATUSTIETEELLINEN KESKUSTELU	57
3.4.1	<i>Teknologian ekspansio ja tulevaisuuteen suuntautuva tieteellinen kasvatustiede</i>	<i>57</i>
3.4.2	<i>Kasvatustieteiden riittämättömyys ja uudistuvat oppimiskäsitteet</i>	<i>60</i>
3.4.3	<i>Kognitiivisen psykologian ilmestyminen kasvatustieteisiin</i>	<i>62</i>
4	KOULUKASVATUKSEN KONTEKSTI 1980-LUVULLA	65
4.1	KOGNITIIVISEN PSYKOLOGIAN LÄPIMURTO KASVATUSTIETEISSÄ – TEHTÄVIEN JA ONGELMIEN RATKAISUT	65
4.1.1	<i>Oppimisen käsitteittäminen, käsitteellistäminen ja yksilökeskeinen kohtaaminen ilman arvosidonnaisuuksia tai edes vaihtoehtoa</i>	<i>65</i>
4.1.2	<i>Yksilölliset konstruktiot käsitysten takana: ihmis- ja oppimiskäsitysten uudistamisen kautta kohti oppimisongelmien ylitystä ja oppimisen aktiivisuutta</i>	<i>67</i>
4.1.3	<i>Kognitiivisen psykologian paradigma</i>	<i>69</i>
4.2	KASVATUSTIETEET JA KÄÄNTEIDEN KAUTTA MUUTTUVAT NÄKEMYKSET	70
4.2.1	<i>Kognitiivinen käänne</i>	<i>71</i>
4.2.2	<i>Intersubjektivisen käänteen kautta kohti konstruktivismia</i>	<i>72</i>
4.3	KASVATUSAJATTELUN UUELLEEN AJATTELU	74
4.4	YHTEISKUNNALLISET MUUTOKSET KASVATUKSEN KENTÄN YMPÄRILLÄ	77

5	KASVATUKSEN MUUTOS OPPIMISEN EETOKSEKSI.....	81
5.1	ARVOT TOIMINNAN SUUNTAAJANA – KASVATUKSESTA OPPIMISEEN	81
5.1.1	<i>Lyhyt historiallinen katsaus: herranpelosta itse herraksi ja järjen käytöstä välineellisen järjen käyttökohteeksi</i>	<i>81</i>
5.1.2	<i>Kasvatuksen merkitysnäkökenttä ja elämän sfäärit</i>	<i>84</i>
5.2	VAPAUS JA TARKOITUSTEN VASTAISET SEURAUKSET.....	89
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	91
6.1	TUTKIMUSTULOKSET	91
6.2	POHDINTAA.....	93
	LÄHTEET	95
	AINEISTO.....	103

1 JOHDANTO

Miksi minä olen täällä? Mikä on elämäni tarkoitus? Kuka minä olen omana itsenäni ja suhteessa toisiin ja mitä minusta pitäisi tulla? Jokainen ihminen kysyy jossakin vaiheessa elämäänsä näitä kysymyksiä. Ja samalla – vastaamalla tai vastaamatta jättämällä – määrittää nuo elämäänsä keskeisesti ohjaavat vastaukset. Mutta millä perusteella ihminen noihin kysymyksiin vastaa? Uskomustensa perusteella, eittämättä. Entä mihin nuo uskomukset perustuvat, mistä ne muodostuvat? Elettyn elämän – havaintojen ja kokemusten, ympäristön ja ihmisten – kautta, ennen kaikkea kasvatuksen tai kasvattamatta jättämisen kautta. Entä jos ihminen ei kysele itseltään noita kysymyksiä tai jättää vastaamatta. Mikä silloin määrittää keskeisesti elämänmuotoa? Yhtenevästi jälleen: kasvatus tai kasvattamatta jättäminen. Niinpä siis on todettava, että se elämän tapa, joka yhteiskunnassa vallitsevana näyttäytyy, on merkittävästi yhteydessä aikaisemmin toteutuneeseen kasvatukseen.

1.1 *Nykykasvatuksen uusliberaalit päämäärät*

Suomalainen koulutusjärjestelmä on tällä hetkellä suurten mullistusten kohteena. Juha Sipilän johtama hallitus on päättänyt leikata suuria summia koulutukseen käytettävästä rahamäärästä ja aikaisemman valtionvarainministerin Alexander Stubbin kerrotaan sanoneen, että hän tahtoo noudattaa Margaret Thatcherin viitoittamaa linjaa politiikassaan. Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen tuntuu omaksuneen saman linjan, jossa tuloksia tulisi hankkia entistä enemmän entistä vähemmällä. (Ks. esim. Oaj 2015; Yle 2016.) On perusteltua kutsua Suomessa nyt harjoitettavaa koulutuspolitiikkaa uusliberalistiseksi politiikaksi, jonka esikuvana pidetään Englannissa vuonna 1979 valtaan noussutta Margaret Thatcheria (ks. Hilpelä 2001, 139). Yksinkertaistetusti uusliberalismilla tarkoitetaan aatetta, jonka mukaan tärkeintä on vapaa markkinatalous ja yksilönoikeudet. Kuitenkin Jyrki Hilpelän (2001, 141) mukaan ”Uusliberalistinen politiikka ei merkitse vain toiminnan tehostamista, säästämistä ja pyrkimystä palveluiden laadun parantamiseen. Se merkitsee syvällistä elämänmuodon muuttamista.” Käytännössä se merkitsee siis koko ihmis- ja yhteiskuntaelämän määrittämistä markkinatalouden lähtökohdista käsin, jolloin tuon rakennelman ulkopuolelle jää kovin vähän tilaa. Sen seurauksena ihmiselämän tarkoitukseksi jää markkinoiden palvelu yrittäjän, asiakkaan tai kuluttajan roolissa ollen aina

valmiina mukautumaan uusiin muutoksiin. Ihmisen arvo yhteiskunnassa määräytyy suhteessa hänen hyödyllisyytensä, toisin sanoen taloudelliseen panokseensa. Tällaisen politiikan seurauksena koulutuskin muotoutuu markkinoiden tavalla asiakaslähtöiseksi toiminnaksi ja sen tehtäväksi määräytyy yhteiskunnallisesti tarpeellisten osaamiskvalifikaatioiden tuottaminen. (Mt. 140–153.) Kun koulutus järjestetään markkinoiden tapaan, globaalien markkinoiden yleiset normit syrjäyttävät kansalliset ominaispiirteet ja samalla irrottavat koulutuksen kansallisvaltioiden yhteydessä kehittyneistä tavoista ja arvoista (Kiilakoski 2012, 67). Näin toteutetun koulutuspolitiikan seurauksena kasvatukselta uhkaa tulla puhdas talouden väline, vailla elämän merkityksellisyyden suuntaviivoja (ks. Biesta 2006 19–24; Värrä 2011, 24).

Elämme samalla alati teknologisoituvassa maailmassa, jossa yhteiskunnan raamit rakentuvat jatkuvasti uudistuvien teknologisten järjestelmien sekä niitä ohjaavien menetelmien puitteille (Hosio-Palokoski 2003, 117). Tällaisessa maailmassa myös kasvatus on alkanut muuttua teknologisesti tarkasteltavaksi, rationaalisen koneen kaltaiseksi, hallittavaksi järjestelmäksi. Tällöin kasvatus ymmärretään toiminnaksi, joka on kaikin puolin selkeää ja tieteellisin menetelmin ohjattua, kuin luodun ohjelman tavoin kontrolloitava väline. Siten kasvatus muotoutuu mitattavaksi hyödyksi, jota arvioidaan varsinaisen toiminnan ulkopuolelta ilman totuudellista käsitystä käytännön todellisuudesta. (Ks. Kiilakoski 2012; Kiilakoski & Hautakangas 2012, 97–101.) Niinpä rationaalina järjestelmänä ymmärretty koulukasvatus on avautunut oppimisteknologiselle invaasiolle, joka on luvannut tehdä oppimisesta entistä tehokkaampaa, oppijoita motivoivaa, todellista elämää koskettavaa ja tulevaisuuden tarpeita tyydyttävää. Vaikka näitä lupauksia ei ole vielä(kään) todistettu lunastetuiksi, usko teknologian ratkaisevaan merkitykseen kasvatuskysymyksissä on edelleen vahva. (mt. 101–104 [Cuban 1986; 2001].) Teknologinen kehitys on asettanut kasvatuksen tavoitteen uusiksi: päämääränä on yksilön sopeuttaminen teknosysteemiin (Jokisaari 2014, 27).

Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumiseen ja kasvatuksen teknologiseen järjestymiseen liittyy kiinteästi opetussuunnitelmatasolla tapahtunut diskurssin vaihdos kasvatuksesta oppimiseen. Gert Biestan (2006, 19–24) mukaan tämä diskurssivaihdos on muuttanut kasvatuksen maailmaa merkittävästi asettamalla koulukasvatuksen taloudellisen liiketoiminnan määrittelemälle alustalle. Tältä pohjalta katsottuna oppiminen on tuote, jota myydään – ja myyntihän perustuu kysyntään. Jotta voidaan selkeästi määritellä, mitä myydään ja mitä ollaan ostamassa, täytyy kasvatus hahmottaa teknologisenä, rationaalisesti tapahtuvana ja hallittavissa olevana toimintana: oppimisena. Samalla kasvatukselta riistetään sen sivistyksellinen olemus, joka perustuu keskeisesti kasvattajan asymmetrisesti asettamaan kasvatustoiminnan päämäärään. Asiakas-, tai oppijälähtöisessä oppimisessa kyse on sen sijaan siitä, mitä oppija itse haluaa tai kokee tarvitsevansa. Lapsen ollessa kyseessä – niin kuin koulussa on – tämä oppilaslähtöinen kysyntä lienee nykyisessä populaarikulttuurin kyl-

lästämässä ja uusliberalistisia arvoja välittävässä todellisuudessa jotakin muuta kuin kasvatusta sivistykseen (toisin sanoen: vallitsevan olomuodon ylittämistä ja klassisiin hyveisiin pohjautuvaa elämäntapaa). Teknologisessa ympäristössä ja hedonistisessa ilmapiirissä sivistyminen sanan varsinaisessa merkityksessä ei liene kovinkaan monen ensisijainen tavoite.

Kasvatus on siis redusoitunut oppimiseksi. Teknologisen lähestymistavan ja näkyvää hyötyä korostavan arvopohjan kautta oppiminen, mutta silti kasvatus, on asettunut perinpohjaisen välineellisyyden määrittämäksi. Tällä välineellisyydellä on useita tekijöitä ja lukuisia seurauksia. Tero Autio (2010, 119–122) mukaan yksi keskeinen tekijä on se, että oppimisen tavoitteet ovat muodostuneet arvioinnin standardiksi. Tästä lähtökohdasta koulutus muotoutuu ulkokohtaiseksi suorittamiseksi ja formaaliksi oppimisen jäljittelyksi, jossa tiedon käyttöarvo vähenee, mutta välineellinen arvo opintosuorituksina säilyy. Näin kaikkea toimintaa määrittäväksi ytimeksi paljastuu olemassa olevan toiminnan tehostaminen ja muokkaaminen entistä paremmin soveltuvaksi suhteessa tavoitteisiin. Tällöin varsinaista toimintaa laajempi ymmärrys ja asioiden problematisointi muuttuvat käytännön kannalta marginaalisiksi näkökohdiksi. Muut kulttuuriset sekä yhteiskunnalliset arvot, normit ja päämäärät häviävät koulutuspolitiikasta rationaalisen toiminnan alta, kun markkinatalous nähdään ainoana niitä määrittävänä lähteenä. Autio kutsuu tätä ilmiötä ”metodin kulttuuriksi”. (Ks. Autio 2010, 118–123.) Kiilakoski ja Hautakangas (2012, 98; 103; 110) nostavat puolestaan esiin kasvatuksen välineellistymisen merkkeinä inhimillisen maailman käsittämisen hallittavana kehikkona, asiantuntijuuden erikoistumisen ja samalla etäännyttämisen varsinaisesta käytännöstä sekä kasvatuksen tyhjenemisen sisällöllisistä kysymyksistä. Esimerkkinä tästä voidaan pitää oppimaan oppimista (Autio 2010, 122; Kiilakoski & Hautakangas 2012, 108). Kiilakoski ja Hautakangas muotoilevat asian näin:

Jos tavoitteeksi asetetaan oppimaan oppiminen, on kasvatus onnistuttu riisumaan kaikista sisällöllisistä kysymyksistä – kasvatuksen tuloksena on puhdasta taipuisuutta, loputonta valmiutta mukautua mihin tahansa yhteiskunnalliset paineet kohdistuvatkin. Pahimmillaan se on kykyä omaksua mitä tahansa vaadittuja osaamiskvalifikaatioita sekä kyvyttömyyttä arvioida näiden toimintojen moraalista pohjaa. (Kiilakoski & Hautakangas 2012, 110.)

Tällainen koulutuksen maailma herättää suurta huolta siitä, mihin valitulla linjalla päädytään.¹ Luokanopettajan koulutuksesta käsin keskeiseksi kysymykseksi nousee varsinkin koulukasvatuksen päämäärät, joihin pyritään. Onhan kyse kuitenkin oikeastaan koko kasvatuskäsitteen redusoitumisesta pelkäksi oppimiseksi – tai vielä pidemmälle vietyä – oppimaan oppimiseksi. Kasvatuksen päämäärien miettiminen asettuu tällaisessa yhtälössä turhaksi toiminnaksi kasvatuksen ollessa vain oppimaan ohjaamista, jolloin sen päämääränä on itseoikeutetusti

¹ Aution mukaan suunta näyttää jo olevan kohti totalitaristista kapitalismia (ks. Autio 2014, 19).

oppimaan oppiminen. Kriittisesti kehitystä seuraavalle herää väkisinkin kysymys: miten tähän on tultu?

Suomessa perustettiin 1970-luvulla yliopistoihin kasvatustieteiden tiedekuntia, joissa yhdistyivät aikaisemmin erilliset kasvatusoppi ja opettajankoulutus. Kasvatustieteet koostuivat kuitenkin monien lähitieteiden osa-alueista ja muun muassa psykologialla oli vahva jalansija kasvatustieteissä. Uuden tiedekunnan tehtävänä oli sekä kouluttaa uusia opettajia että kehittää kasvatustiedettä omana tieteenalanaan, mutta sillä oli ongelmia niin oman tieteellisyytensä kuin myös opettajankoulutuksen kanssa. Koulumaailmasta kumpuavat ongelmat tarvitsivat ratkaisuja, joita kasvatustieteillä tuntui olevan kovin vähän. Samoin koulun ympärillä muuttuva yhteiskunta ja lisääntyvä tiedon määrä asettivat uusia haasteita myös kasvatukselle. Psykologian virtaukset vaikuttivat melko suorasti kasvatustieteellisiin teemoihin ja lähtökohtiin, joten kognitiivisen psykologian nousu aikaisemmin vallinneen behavioristisen psykologian tilalle tapahtui yhtälailla sekä psykologian että kasvatustieteiden puolella. Samaan aikaan koulukasvatuksessa alettiin painottaa oppimaan oppimista, johon kognitiivinen psykologia tarjosi sekä teoriaa että välineitä. Kognitiivisesta psykologiasta tuli melko nopeasti kasvatustieteellistä oppimisen ja opetuksen tutkimusta määrittävä oppimiskäsityksellinen lähtökohta 1980-luvulla. Samoihin aikoihin oppimisen sisältö alkoi määrittyä aikaisempaa enemmän elinkeinoelämän tarpeista käsin.

Kasvatuksen redusoitumisella oppimiseksi on silti pitkät juuret. Salmisen (2012, 205–207) mukaan kyseinen kehityskulku alkoi jo 1800-luvulla ja liittyy siten vahvasti tendenssiin rationalisoida koko yhteiskunta. Hän nostaa peruskoulun perustamisprosessin 1950-luvulta aina 1970-luvulle asti merkittäväksi kehitystä edesauttavaksi asiaksi suomalaisessa yhteiskunnassa, minkä keskeinen tekijä oli vuonna 1970 valmistunut opetussuunnitelma. Kuitenkin suomalaisen koulun eettistä kasvatusajattelua tutkineen Leevi Launosen (2000, 235) mukaan ”Kaikista tämän vuosisadan oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmauudistuksista 1980-luvun kunnallinen opetussuunnitelma sisältää kaikkein vähiten kasvatuksen päämääriin ja arvoihin liittyvää kasvatustieteiden pohdintaa.” Tutkimukseni lähtökohtana toimii tämä huomio: koulukasvatusta ohjaavat arvot ja päämäärät muuttuivat ratkaisevalla tavalla peruskoulun ja kasvatustieteiden muodostumisen yhteydessä (vrt. Simola 2002). Miksi ja miten tämä muutos oikein tapahtui? Minkälaiset (muuttuneet) edellytykset vaikuttivat muutoksen taustalla? Miten kasvatuksesta tuli vain oppimista; eettisyydestä tuli vain osaamista?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on piirtää jonkinlainen yleiskuva koulukasvatuksen kentällä ja kasvatustieteissä tapahtuneesta muutoksesta, jonka myötä edellä kuvaillun kaltainen uusliberalistinen metodin kulttuuri on saanut kasvuvalustansa suomalaisessa koulukasvatuksessa. Tunnustan toki heti alkuunsa, että täydellisen kokonaiskuvan saavuttaminen lienee mahdotonta,

mutta olennaista tässä on silti muodostaa laaja-alainen käsitys tapahtumista ja siten ymmärtää tätä päivää – historian kulun kautta. Kaikkia pieniä nyansseja ei ole tarpeen löytää, vain muutoksen kannalta olennaiset ja ratkaisevat tekijät. Varsinainen tutkimuskohteeni on kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin, mikä tarjoaa erinomaisen näkökulman aiheeseen, sillä juuri kognitiivinen psykologia rakentuu oppimisen ympärille ja toimii nykyisinkin vallitsevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustana. Oppiminen ja oppimaan oppinen ovat siten nykyisin vahvasti kyöksissä kognitiivisen psykologian tarjoamaan teoriapohjaan.

1.2 Tutkimuksen kohde ja kohdistuminen

Tutustuin kognitiiviseen psykologiaan terminä melko nopeasti kasvatustieteellisten opintojeni alettua syksyllä 2011. Kyseisen käsitteen sisällöstä tai merkityksestä en silti paljoakaan ymmärtänyt; se oli vain yksi uusi hieno sana muiden kaltaistensa joukossa. Sen kuitenkin ymmärsin, että behavioristinen psykologia oli mennyttä aikaa eikä sitä kaivannut kukaan. Kognitiivinen psykologia sen sijaan oli apuna oppimisessa ja toimi niin koulussa kuin yliopistossakin tapahtuvan opetuksen ja oppimisen taustalla. Se ohjasi myös omaa koulutustani ja vaikutti yleisesti hyväksytyn – ja tälläkin hetkellä vaikuttavan – konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustana (Siljander 2014, 218).

Kognitiivinen psykologia ei siten ole mitenkään merkityksetön tekijä kasvatustieteiden kentällä, vaikka se pinnallisesti tarkasteltuna voisi siltä näyttää. Nimittäin sen määrittämän (konstruktivistisen) oppimiskäsityksen myötä kognitiivisen psykologian vaikutus moneen eri tekijään² on huomattava ja luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta sillä on keskeinen rooli – onhan tämän päivän koulutoiminnassa eittämättä ensisijaisesti kyse nimenomaan oppimisesta. Siten kognitiivinen psykologia määrittää keskeisesti käsitystä oppimisesta, mutta näin tehdessään, se samalla määrittää opetusta ja opiskelua, joiden tulisi palvella mahdollisimman tehokasta oppimista. Koska koulutoiminnan keskiössä on nimenomaan oppiminen, jonka mukaan koulun muuta toimintaa tulisi mukauttaa, nousee käsitys tehokkaasta oppimisesta välttämättä muita käsityksiä hallitsevaan rooliin. Näin tapahtuu siksi, että koulutoiminta on erittäin tavoiteorientoitunutta, jolloin tärkeimmäksi tavoitteeksi nostettu oppiminen ohjaa koko koulun tarkoitusta ja samalla määrittää vastavuoroisessa suhteessa toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja. Arvot ovat puolestaan toiminnan perusta (Purjo 2014). Kasvatustavoitteet valitaan siis sen pohjalta, mitä pidetään arvokkaana ja se, mitä pidetään arvokkaana, määräytyy sen mukaan, mitä

² Oppimiskäsitys määrittää kasvatustieteissä ainakin tutkimusta, joka kohdistuu oppimiseen ja/tai didaktiikkaan. Koulutasolla oppimiskäsitys ohjaa koko pedagogista toimintaa sekä käytännössä harjoitettua didaktiikkaa. Eli siten oppimiskäsityksen rooli niin tieteen­teossa kuin käytännön kasvatustoiminnassa on merkittävä.

pidetään elämän tarkoituksena (Puolimatka 1995, 120). Tämä tietysti johtaa varsin syvällisiin filosofisiin valintoihin, jotka valitettavan usein ovat tiedostamattomia. En kuitenkaan syvenny tutkielmassani näihin filosofisiin taustatekijöihin, vaan keskityn enemmän näkyviin tapahtumiin ja niiden taustalla välittömästi huomattaviin tekijöihin. Siispä, koska oppiminen on koulun tärkein arvo, on käsitys siitä samalla koulutoiminnan keskeisin perusta. Näin vallitseva käsitys ihmisestä rajautuu huomaamatta kognitiivisen psykologian asettamiin raameihin, sillä käsitys oppimisesta muodostuu ihmiskäsityksen pohjalta ja vastavuoroisesti vallitsevan oppimiskäsityksen ohjaamana määrittyä myös ihmiskäsitys.

1.2.1 Mielenkiintoinen itsestäänselvyys

Opintojeni jatkuessa törmäsin useammalla kuin yhdellä kasvatustieteiden kurssilla sekä kasvatustieteellisen kirjallisuuden sivuilla toteamukseen ”kognitiivinen psykologia tuli” tai muuta vastaavaa. Itsestään selvä toteamus sai mielenkiintoni heräämään; mistä oikein on ollut kyse? Mistä, milloin ja miten se tuli ja ennen kaikkea, miksi se tuli? Aiheesta kysyttäessä vaikutti siltä, ettei kenelläkään ollut asiasta sen enempää tietoa kuin itsellänikään. Kognitiivinen psykologia vain tuli, korvasi behavioristisen psykologian, määritti uusiksi vallitsevan oppimiskäsityksen ja asettui kasvatuksen alalle keskeisiä tekijöitä – opetusta ja oppimista – ohjaamaan. Ilmeisesti asiassa ei ole ollut kovinkaan monen mielestä mitään ihmeteltävää, koska aihetta ei ole tutkittu, mutta itseäni tällainen tietämättömyys alkoi häiritä. Lisäksi kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin näyttää tapahtuneen vähän sen jälkeen, kun kasvatustieteet yliopistollisena erityisalanaan syntyi ja toisaalta tuo ilmestyminen näyttää myös ajoittuvan lähelle koulutusajattelun siirtymää kohti markkinatalouden määrittämää diskurssia. Vaikuttaa siis siltä, että kolme itseäni kiinnostavaa aihetta osuvat ajallisesti melko lähekkäin toisiaan. Kasvatustiedettä on kuitenkin jo tutkittu, samoin sen kehitystä ja akatemisoitumista. Koulutusajattelua – käytännössä koulutuspolitiikkaa – on myös tutkittu sekä sen kehitystä kohti markkinatalouden mekanismeja, kuten myös kasvatusajattelua ja sen taustoja. Niin kuin edellä mainitsin, kognitiivisen psykologian tuloa kasvatustieteisiin ei kuitenkaan ole tutkittu, eikä sen merkitystä näiden muiden aiheiden kehityksessä ole yksityiskohtaisesti tarkasteltu. Siten kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin tarjoaa erinomaisen näkökulman tutkimukselleni.

Kasvatustieteiden lisäksi opiskelin Tampereen yliopistossa historiaa, mihin sisältyi myös kandidaattitutkielman tekeminen. Sen puitteissa tutustuin tähän aiheeseen ja kirjoitin syksyllä 2015 historian kandidaattitutkielman (pituudeltaan 23 sivua) kognitiivisen psykologian paradigmasta

kasvatustieteissä. Samalla päätin jatkaa kyseisen tapahtuman tutkimista tarkemmin tässä pro gradu -työssäni ja hyödyntää jo saavuttamiani tietoja soveltuvin osin.

1.2.2 Tavoitteena ymmärryksen lisääminen

Tutkielmani on saanut alkunsa siihen havahtumisesta, että kasvatus sellaisena kuin sen olen ymmärtänyt, on himmennyt julkisten kasvatuspäämäärien sisällöstä ja korvautunut oppimisen eetoilla. Halu ja pyrkimys pois (kuvitellusta ja todellisestakin) indoktrinaatiosta sekä opettajakaisyydestä koulukasvatuksessa on johtanut kasvatuksen päämäärien hämärtymiseen ja siten uudistumiseen. Muutoksen kehitystä ohjannut arvoneutraaliuden utopia on johtanut selkeän arvoperustan hylkäämiseen, mutta samalla avannut väylän uudelle heikosti tiedostetulle arvoperustalle, jota edellä toin julki.

Tutkimukseni keskeisenä tarkoituksena on auttaa itseäni (sekä toivottavasti myös lukijaa) ymmärtämään sitä prosessia, jossa koulussa tapahtuva kasvatus arvoihin sidottuna ja arvoja siirtävänä toimintana on korvautunut näennäisen arvoneutraalilla oppimisen ohjaamisella. Kyseessä on pitkän aikavälin tapahtumaketju, jossa on erittäin monta tasoa. Siksi en olemassa olevaa tutkimuskirjallisuutta ruotuessani pureudu yksityiskohtaisen tarkasti mihinkään yksittäiseen osa-alueeseen, vaan pyrin tuomaan jokaisen olennaisen osa-alueen riittävän näkyväksi ja tekemään siten samalla kokonaiskuvan ymmärrettäväksi. Lukija voi halutessaan syventyä tarkemmin eri aihealueisiin esimerkiksi tutustumalla käyttämäni tutkimuskirjallisuuteen. Kasvatustieteellisesti tarkasteltuna erityinen ja uusi tutkimuksen kohde työssäni on kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin, minkä asetan kykyjeni mukaan valmiin tutkimuskirjallisuuden avulla kontekstiinsa. Näin tarkoituksena on tuottaa lisää tietoa koko prosessista – uuden näkökulman kautta.

1.3 *Teokseni rakentuminen sekä sijainti akateemisessa keskustelussa*

Pro gradu -työni muodostuu käytännössä kolmesta osiosta: alun tutkimustarkastelusta, keskiosan käsittelykappaleista sekä loppuosan johtopäätöksistä. Esittelen ne seuraavaksi lyhyesti.

Ensimmäisessä osiossa käyn läpi tutkielmani taustoja, missä perustelen tutkimukseni tarpeellisuuden sekä esittelen tutkimuskysymykset ja -aineiston. Lisäksi esitän lähtöolettamukseni liittyen tutkimustulokseen ja rajaan tutkittavan ilmiön ja ajankohdan. Tekstini tieteellisen pätevyyden osoittamiseksi käsittelen myös sen metodologista puolta: tuon ilmi taustalla vaikuttavan tiedekäsityksen ja taustasitoumukseni, pohdiskelen tutkimusotettani sekä esittelen

tutkimusmetodini. Ensimmäisen osion lopuksi käyn läpi huomioita tekstistäni sekä sen sisältämiä keskeisiä käsitteitä, kuten kognitiivinen psykologia, behaviorismi, kasvatopsykologia, kasvatusajattelu, oppimiskäsitys ja paradigma.

Toinen osio koostuu varsinaisista aiheen käsittelyluvuista, joita on kolme. Osio alkaa kolmannella luvulla, jossa tarkastelen koulukasvatuksen kontekstia 1970-luvun Suomessa. Aluksi luon kuvan siitä yhteiskunnallisesta tilanteesta, jossa elettiin. Sen jälkeen tarkastelen kasvatusajattelun perinteitä ja muutoksia sekä 1970-luvulla vallinnutta tilaa. Lopuksi käsittelen kasvatustieteitä kahden pääkappaleen kautta: kasvatustieteiden alkua sekä valtavirtaa ja sen kritiikkiä, minkä perään tarkastelen kasvatustieteissä käytyä keskustelua ja kognitiivisen psykologian tuloa. Neljännessä luvussa siirrän tarkasteluni 1980-luvulle, jolloin aluksi esittelen ja erittelen kognitiivisen psykologian paradigmaistumista kasvatustieteissä oppimista koskevan diskurssin piirissä. Sen perään avaan kasvatustieteissä tapahtunutta lähtökohtien muutosta, josta siirryn 1980-luvun kasvatusajattelun ruotimiseen. Lopuksi luon silmäyksen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Viidennessä luvussa kokoan sitä historiallista kehitystä, jota olen aiemmin käsitellyt. Sen kautta tarkastelen tapahtuneen muutoksen taustalla olennaisesti vaikuttavia filosofisia lähtökohtia sekä niiden merkitystä kasvatukselle. Lopuksi luon lyhyen katsauksen vapauteen ja elämän paradoksaalisuuteen.

Viimeinen osio sisältää tutkimuksen johtopäätösten koostamisen tiiviisti. Tämän lisäksi tuon julki tutkimuksen jälkeistä pohdintaani.

Pro gradu -työni on historian tutkimusta, mutta kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Tieteen poliittisuuden tunnustava kriittisen kasvatustieteen koulukunta näkee kaiken tieteellisen työskentelyn poliittisena ja arvosidonnaisena. Tästä näkökulmasta kyseinen tutkimus on nykyistä (oletettua, koettua) markkinavetoista ja näennäisen arvoneutraalia oppimispainotteista kasvatusta kritisoivaa ja siten samalla puheenvuoro klassisen kasvatuskäsityksen ja arvoperustan puolesta. Näin se osallistuu kasvatuksen tavoitteita koskevaan tieteelliseen keskusteluun.

2 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

Tässä luvussa teen näkyväksi tutkimukseni lähtökohdat. Aluksi perustelen työni tarpeellisuuden, jonka jälkeen esittelen tutkimuskysymykset sekä aineiston, josta etsin näihin kysymyksiin vastauksia. Sen jälkeen esitän suurpiirteisen lähtöolettamukseni tutkittavasta ilmiöstä ja samalla rajaan tutkimukseni kohteen. Sitten käsittelen tutkielmani metodologiaa mahdollisimman seikka-peräisesti, millä pyrin varmistamaan teokseni luotettavuuden ja tieteellisen kestävyys. Lopuksi käyn läpi tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä.

2.1 Tutkimusperusteet ja -kysymykset

Kasvatustieteitä ja kasvatustieteen tutkimusta on tutkittu melko paljon menneinä vuosina, joten käytössäni on varsin tyydyttävästi laadukasta tutkimuskirjallisuutta, jonka varaan voin työtäni rakentaa. Tutkimusta ei kuitenkaan ole aikaisemmin tehty kognitiivisen psykologian näkökulmasta, joten tutkittavaa riittää aihealueen piiristä hyvin yhden pro gradu -työn tarpeisiin. Näin tutkimukseni perusteeksi määrittäytyi toisaalta spesifi aihe, jota ei ole ennen tutkittu (kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin) ja toisaalta uusi näkökulma jo tutkittuun aiheeseen (kasvatustieteet ja -ajattelu). Tutkimuksellisesti tämä ei tietenkään ole yksistään riittävä peruste tutkimuksen toteuttamiseksi; eihän perusteeksi riitä pelkkä toteamus tutkimuksellisesta aukosta, joka voidaan täyttää. Relevantin tutkimuksen pitäisi kai myös perustella, miksi tuo tutkimuksellinen aukko tulisi täyttää. (Hyrkkänen, Kaarninen, Vuolanto, Miettunen & Salonen 2013, 4.) Tähän en valitettavasti etukäteen pysty, sillä voihan toki olla, ettei kognitiivisella psykologialla ollut laajempaa merkitystä tapahtuneisiin kehityskuluihin, että se ”vain tuli”. Kuten olen jo edellä tehnyt selväksi, kognitiivisen psykologian merkitys kasvatustieteissä, varsinkin opettajankoulutuksen suhteen, on kuitenkin sen verran merkittävä, etten tähän usko. Silti, uskostani riippumatta, työni anti tieteelle selviää vain tämän tutkimuksen toteuttamisen kautta, jälkikäteen. Varmaa on joka tapauksessa se, että kyseinen tutkimus täyttää tutkimuksellisen aukon ja lisää vähintäänkin tekijänsä ymmärrystä niin itse aiheesta kuin muutenkin menneisyydestä – ja siten myös nykyisyydestä. Eli tutkielmani perusteluna on yksinkertaisesti tiedon puute – niin tutkimuksellinen kuin henkilökohtainenkin – vaikka tuon tiedon historiallisesta merkityksestä ei ole varmuutta.

Tutkimukseni päämääränä on selvittää, mistä kognitiivisen psykologian tulossa kasvatustieteisiin oli kyse. Siten olennaista on tutkia, mitä sellaista kasvatustieteissä tapahtui 1970- ja 1980-luvuilla, että kognitiivisella psykologialla oli tilaa tulla osaksi kasvatustieteitä – jopa keskeiseksi oppimiskäsitykseksi asti. Tutkimuskysymykseni on seuraava: mistä kognitiivisen psykologian tulossa kasvatustieteisiin oli kyse ja miten se tuli kasvatustieteisiin? Ja lisäksi hieman tarkennettuina alakysymyksinä: Mihin kasvatustieteissä ilmenevään ongelmaan kognitiivinen psykologia tarjosi vastauksen? Oliko kognitiiviselle psykologialle mitään vaihtoehtoa? Liittyikö kognitiivisen psykologian tulo kasvatuksen sisällön muutokseen? Ja jos liittyi, niin mikä sen merkitys tässä prosessissa oli?

Vastatessani edellä mainittuihin kysymyksiin pyrin oikeastaan kertomaan, miksi kognitiivinen psykologia tuli kasvatustieteisiin ja mikä sen merkitys oli kasvatuksen pelkistymisessä oppimiseksi. Tavallaan se on koko tämän tutkielmani lähtökohta: ymmärtää tapahtunut koko laajuudessaan ja nähdä tapahtumat kontekstissaan.

2.2 Aineisto, lähtöolettamukset ja rajaukset

Rakennan tutkielmani pitkälti aikaisemman tutkimuskirjallisuuden varaan, mitä on hyvin saatavilla. Pro gradu -työni ollessa laaja-alainen, muttei eriytynyt, tutkimuskirjallisuutta kertyy runsaasti. Siten tämä tutkimus ei rakennu minkään tietyn teoksen varaan. Mainittakoon silti muutama tutkielmalleni keskeinen teos: Leevi Launosen väitöskirja *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* ja Pauli Siljanderin teos *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Näiden teosten merkitys tutkimukselleni on mittaamaton. Käyttämällä laajasti jo olemassa olevaa tutkimuskirjallisuutta pyrin asettamaan kognitiivisen psykologian tulemisen kasvatustieteisiin mahdollisimman hyvin kontekstiinsa ja siten vastaamaan osittain tutkimusongelmaani.

Varsinaisena tutkimusaineistona käytän *Kasvatus*-lehtiä vuodesta 1970 alkaen tarvittaessa aina vuoteen 1988 asti. *Kasvatus*-lehti on Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisema ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen kustantama tieteellinen aikakauskirja. Valitsin kyseisen lehden tutkimusaineistokseni erityisesti siitä syystä, että se pitää sisällään – luonteestaan johtuen – kasvatustieteissä esillä olleet sekä vallinneet diskurssit ja katsantokannat. Siten sen kautta on mahdollista luoda kuvaa kasvatustieteissä tapahtuneista ajattelutapojen muutoksista ja teoriapohjien kehittymisprosesseista, jolloin on perusteltua olettaa, että kykenen löytämään vastaukset myös tutkimuskysymyksiini nimenomaan *Kasvatus*-lehden sivuilta. Toinen syy valintaani on kyseisen aineiston hyvä saatavuus.

Kasvatus-lehti ilmestyi ensimmäisen kerran vuonna 1970 ja sen päätoimittajana oli Matti Koskenniemi vuoteen 1978 asti, josta jatkoi Johannes Alikoski vuoden 1981 loppuun asti. Tämän jälkeen päätoimittajana aloitti Tapio Vaherva, jota seurasi tehtävässä Pirjo Linnakylä vuodesta 1985 vuoteen 1988. Lehden yksittäinen vuosikerta koostuu 4–6 erillisnumerosta, joista kukin sisältää seuraavia osa-alueita: *Pääkirjoitus*, *Artikkeleita*, *Katsauksia*, *Puheenvuoroja*, *Haarukointia*, *Tutkimusselosteita*, *Opinnäytteitä*, *Kirjallisuutta*, *Uutisia* sekä englanninkielisen *Contents and Summaries*. Kaikissa lehdissä ei aina ole kaikkia osa-alueita mukana. Saadakseni selkeän kuvan niistä kysymyksistä ja ongelmista, jotka kognitiivisen psykologian tuloa edelsi, aloitan tutkimisen vuodesta 1970, jolloin *Kasvatus*-lehti ensimmäistä kertaa julkaistiin. Tätä edeltävää aikaa käsitellen vain välttämättömiltä osin julkaistun tutkimuskirjallisuuden kautta ja rajaan sen muilta osin tarkastelun ulkopuolelle. Käyn läpi vuosikertoja siihen asti, että voin todeta kognitiivisen psykologian vakiinnuttaneen paikkansa kasvatustieteissä ja kasvatustieteellisen oppimiskäsityksen pohjana. Oletan näin tapahtuneen vuoteen 1988 mennessä tutkimuskirjallisuuden perusteella (mm. Siljander 2014, 218) ja toisaalta asetan tuon vuoden takarajaksi, koska silloin markkinatalouden määrittämä diskurssi otti keskeisen roolin koulutuspolitiikan vetäjänä läntisessä Euroopassa (esim. Kelly 2004, 179), mikä näkyi myös Suomessa (ks. Ahonen 2012, 164–165; Jalava, Simola & Varjo 2012, 82–83).

Lähtöolettamukseni on, että kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin oli osa laajempaa kasvatuksellisten asioiden kokonaisuutta ja tarjosi omalta osaltaan vastauksen silloisiin ongelmiin. Eli toisin sanoen, ettei kognitiivinen psykologia ”vain tullut” tyhjästä ilmestyen tai muista tekijöistä riippumatta, vaan pikemminkin se valittiin jotakin tehtävää varten tietyistä syistä johtuen. Tällöin kognitiivisen psykologian tuleminen kasvatustieteisiin liittyisi myös välttämättä johonkin itseään laajempaan kontekstiin, jonka aion asettaa tässä tutkimuksessani tarkastelun kohteeksi. Oletan myös, että tämä kyseinen ilmiö loi osaltaan pohjaa nykyisin vallitsevalle uusliberalistiselle kasvatusajattelulle ja koulutuksen markkinaperustaisuudelle. Tarkoitukseni ei silti ole osoittaa tätä oletustani oikeaksi, vaan ennemminkin selvittää sen mahdollisuus.

Pitääkseni tutkielman toteutettavuuden realistisena, rajaan joitakin osa-alueita tutkittavasta ilmiöstä pois. Käsitykset oppimisesta, tiedosta, todellisuudesta, ihmisestä ja elämän tarkoituksesta vaikuttavat keskeisesti kaikkiin tutkimuksessani käsiteltäviin aiheisiin, olivat ne sitten tiedostettuja tai tiedostamattomia. Tarkoitukseni on kuitenkin tutkia kasvatustieteiden historiaa keskittyen ennemminkin historian keinoin saavutettavaan tietoon kuin filosofian alueelle menevään tarkasteluun. Tavoitellun laaja-alaisen ymmärryksen saavuttamiseksi seikkaperäinen filosofinen analyysi on tässä yhteydessä mahdotonta, ajan ja tilan rajatessa tutkimuskohdetta. Siten tutkimukseni ei kohdistu näihin edellä mainittuihin filosofisiin tekijöihin, vaikka en myöskään

rajaa niitä täysin työni ulkopuolelle. Otan ne huomioon ja tuon niitä ilmi sen verran kuin se on historiallisen kokonaiskuvan muodostamisen kannalta tarpeellista, mutten kuitenkaan käsittele niitä sen syvällisemmin. Ajallisesti rajaan tutkimukseni kohteen vuosiin 1970–1988, vaikkakaan tämä raja ei ole kovin eksklusiivinen. Kuten aikaisemmin mainitsin, nämä ovat ne vuodet jotka käyn läpi tutkimusaineistosta, mutta tehdäkseni ymmärrettäväksi erinäisiä historiallisia kehityskulkuja, joudun selittämään joitakin aiheita edeltäviltä vuosilta ja melko kaukaakin.

2.3 Metodologinen viitekehys

Metodologisen tarkastelun päämääränä on tuoda esiin tutkimuksen taustat ja sen sisältämä prosessi. Toisin sanoen tarkoituksena on tehdä näkyväksi tutkijan lähtökohdat ja oletukset sekä varsinainen tutkimuksen tekeminen valituista tutkimusongelmista ja aineistosta aina analyysiin ja johtopäätöksiin asti. Kyse on siten tutkimuksen eettisyydestä tieteenteon näkökulmasta katsottuna. Näin ollen lopputuloksen uskottavuuden sekä luotettavuuden takaamiseksi tutkimuksen metodologinen tarkastelu on välttämätöntä. (Varto 2011, 18–24.) Eli pelkistetysti ilmaistuna: tieteellisesti pätevän tutkimuksen keskeinen osa on sen eettisesti kestävä luonne, joka rakentuu tutkimuksen läpinäkyvyyden kautta.

Varmistaakseni pro gradu -työni kestävyys tieteellisen tarkastelun kohteena esittelen avoimesti omat lähtökohtani tutkimuksen tekemiseen ja kerron kaiken oleellisen sen tekemisestä. Samalla liitän itseni osaksi tiedettä, mutta pidän silti tutkimukseni tarpeeksi riippumattomana (kasvatus)tieteen perinteestä, jolloin työlleni jää mahdollisuus haastaa jo olemassa oleva tieto (ks. Varto 2011, 14). Seuraavaksi siis tutkimukseni metodologiasta.

2.3.1 Tiedekäsitys tutkimuksen taustalla

Tarkoituksenani ei ole seuraavaksi muodostaa täydellisen loogista tiedekäsitystä sinänsä tai esitellä vielä jäsentymätöntä tiedekäsitystäni, vaan ainoastaan tuoda ilmi lähtökohtia ja näkökulmia, jotka vaikuttavat tekemiini valintoihin ja tulkintoihin. Tutkimuspäämääränäni on mahdollisimman laaja-alaisen ymmärryksen saavuttaminen, minkä takia en tarkkarajaisesti sitoudu mihinkään yksittäiseen tiedekäsitykseen. Näin pyrin välttämään tutkittavan ilmiön lähtökohtaisen typistämisen ja värittyneen tarkastelun. Tutkielmani luonteen ollessa historiallinen ja tutkimuksen kohdistuessa kasvatustieteiden historiaan, ei tällaista tarkkarajaista selvitystä ole onnekseni tarpeen edes tehdä, sillä enhän tutki tämän päivän kasvatustieteitä tai kasvatuksen maailmaa, eikä tutkielmani metodina toimi mikään kasvatustieteellinen väline (jolloin tutkimustuloksilla saattaisi

olla enemmän vaikutusta nykykasvatukseen ja siten tutkimuksen eettisyys tästä näkökulmasta olisi otettava eritavoin huomioon). Tutkimukseni on kasvatustieteiden historiaa koskevaa historian tutkimusta, jolloin myös tutkimuksen metodologia poikkeaa perinteisestä kasvatustieteestä. Tieteenalasta riippumatta menetelmällisten kysymysten tarkastelu on varsin olennainen osa tutkimustyötä, jolloin teoksen uskottavuuden vuoksi on paikallaan huomioida hyvälle (kasvatus)tieteelliselle tutkimukselle asetetut kriteerit (mm. Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8) ja tehdä selkoa tiedekäsityksestä, jolta työni ponnistaa. Käytän apunani Pauli Siljanderin (2014) teosta *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*, jonka kautta esittelen tutkielmani taustalla vaikuttavaa tiedekäsitystä.

Kasvatustiede yliopistollisena tieteenalana (professuurina) on saanut alkunsa 1700-luvun Saksassa, Suomessa puolestaan vuonna 1852. On kuitenkin selvää, että kasvatusta ja sen päämääriä on pohdittu läpi ihmishistorian, minkä kautta erilaisia kasvatusta koskevia traditioita ja suuntauksia on syntynyt aikojen kuluessa useita. Siten kasvatustiedekin on alkujaan rakentunut erilaisten – jo olemassa olleiden – kasvatustraditioiden perustalle. Yhteiskunnallisten muutosten ja tieteen kehittymisen kautta kasvatustieteet ovat muodostuneet nykyisenlaiseksi tieteenalaksi, jonka kentällä vaikuttavat useat erilaiset tiedekäsitykset. (Siljander 2014, 8, 22–26.) Siljanderin (2014, 18–20) mukaan tiedekäsityksissä on kyse kasvatustieteen luonteesta, jota määritetään eri tavoin ja erilaisista filosofisista lähtökohdista käsin. Näin samalla muodostetaan erilaisia käsityksiä kasvatustieteestä. Hänen mainitsemiaan suuntauksia ovat henkítieteellinen pedagogiikka, empiirisanalyttinen kasvatustiede, kriittinen kasvatustiede, pragmatismi, kommunikatiivinen kasvatustiede ja konstruktivismi. Esittelen seuraavaksi näistä suuntauksista tämän tutkimuksen teon kannalta keskeisintä kasvatustieteellistä traditioita, kriittistä kasvatustiedettä.

Kriittinen kasvatustiede on varsin moninainen ja haarautunut tieteellinen koulukunta, mutta jokaisella siihen kuuluvalla haaralla on juurensa Frankfurtin yliopistossa 1920-luvulla virinneessä sosiaalitutkimuksessa ja sen pohjana olleessa marxilaisessa filosofiassa. Keskeisiä henkilöitä tälle jo tuolloin alkaneelle yhteiskuntafilosofialle ovat olleet varsinkin Max Horkheimer (1895–1973) ja Theodor Adorno (1903–1969), sekä myöhemmin Jürgen Habermas (1929–). Kriittisen koulukunnan muodostuminen omaksi kasvatustieteelliseksi suuntaukseksi tapahtui varsinaisesti 1960- ja 1970-lukujen aikana, jolloin kritiikki vallitsevia kasvatustieteiden suuntauksia kohtaan kävi äänekkääksi. (Ks. Saari 2011, 27–32; Siljander 2014, 143–152.) Siljanderin (2014, 146) mukaan kriittinen kasvatustiede omana suuntauksenaan on tulkittava yritykseksi ”korjata empiirisanalyttisen kasvatustieteen ja perinteisen hermeneuttisen pedagogiikan puutteita ja erityisesti niiden kyvyttömyyttä eritellä kasvatuksen ja koulutuksen poliittis-yhteiskunnallista luonnetta.” Lisäksi kriittisen kasvatustieteen suuntaus on osittain muodostunut henkítieteellisen pedagogiikan

tarjoamasta viitekehyksestä, jolloin kriittistä teoriaa voidaan pitää lähtökohdiltaan myös henkitieteellisen pedagogiikan itsekritiikkinä, (mt. 147 [Keckeisen 1996]) vaikka suuntaus onkin nykyisin selkeästi eriytynyt tästä lähtökohdastaan. Kuitenkin aivan keskeinen osa kriittistä kasvatustiedettä on ollut sen kritiikki empiiris-analyyttistä kasvatustiedettä kohtaan. Siljanderin (2014, 149–150) mukaan kritiikki on kohdistunut etenkin tieteen arvovapausvaatimusta ja tieteen metodia vastaan:

Kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta arvovapaa tiede ei ole mahdollista. Sen katsotaan olevan pikemminkin harhaa, joka peittää alleen tieteen ja yhteiskunnallisen käytännön riippuvuussuhteet. Siinä missä hermeneuttista pedagogiikkaa pidettiin tieteen yhteiskunnallis-poliittisten kytkösten suhteen voimattomana, katsottiin empiirisen kasvatustieteen olevan niiden suhteen sokea. Toisin sanoen empiiris-analyyttisen kasvatustieteen arvovapausvaatimuksen katsottiin merkitsevän käytännössä sitä, että tiede oikeuttaa vallitsevan tilanteen sekä sen ristiriidat, epädemokraattisuuden, valtasuhteet ja epätasa-arvon. Tämän katsottiin tapahtuvan osittain tiedostamatta: kun tutkija olettaa, että tiede on arvovapaata, hänelle ei tule tarvetta kysyä, minkälaisen arvojen puolesta tiede lopulta toimii. – –. Kritiikin mukaan empiristinen kasvatustiede syyllistyy metodin mystifiointiin eli olettamaan, että menetelmä riittää tekemään tieteestä objektiivista. (Siljander 2014, 150.)

Saaren (2011, 28–33) mielestä tässä on ollut kyse empiristisen³ kasvatustieteen edistämästä välinerationismista, jota vastaan kriittinen suuntaus on ennen kaikkea taistellut. Hänen mukaansa empiiris-analyyttisen kasvatustieteen arvovapaus ja metodikeskeisyys ovat vahvistaneet välineellisen järjen valtaa niin tieteessä kuin kasvatuksessakin ja siten asettaneet ihmisen itsensä instrumentiksi muiden välineiden joukkoon. Saaren huolenaiheena on ollut nimenomaan tämä välineellinen järki, jonka myötä kasvatustieteellinen tieto näyttäytyy arvovapaana ja palvelee siten mitä tahansa päämäärää. Lisäksi hän on ollut huolestunut kasvatuksen dekontekstualisoitumisesta, jolla tarkoitetaan kasvatusta koskevan puheen irtaantumista sen historiallisista, kulttuurisista ja paikallisista olosuhteista. Tämä kasvatuksen dekontekstualisaatio tapahtuu muun muassa ihmisen ja kasvatuksen (oppimisen) psykologisoinnin kautta. Antti Saaren huolenaiheet ovat siinä mielessä tutkimukselleni olennaisia, että olen opintojeni varrella ollut useammalla hänen vetämällään kurssilla ja siten tutustunut, sekä myös osittain omaksunut, hänen esillä pitämiään ajatuksia. Niinpä jaan Saaren mainitsemat huolenaiheet, jotka ovat myös tutkielmani aiheen kannalta merkityksellisiä. Katson Saaren mainitseman välineellisen järjen olevan olennainen osa koulukasvatuksen muutosta kohti pelkkää oppimista, jolloin ajatus ihmisestä ainutkertaisena olen-

³ Saari puhuu positivismista (puhutaan myös uuspositivismista), mikä on varsin yleinen termi samasta tutkimusorientaatiosta, jota Siljander kuvaa empiiris-analyyttiseksi kasvatustieteeksi. Selkeyden vuoksi pitäydyn tutkimuksessani Siljanderin käyttämässä terminologiassa.

tona ja kasvavana persoonana haalenee ihmisyyden määrittäessä yhä enemmän välineellisyyden kautta.

Mitä kriittinen kasvatustiede sitten oikeastaan on? Kriittinen kasvatustiede korostaa tieteen yhteiskunnallis-poliittista luonnetta ja sen keskeisimmät näkemykset (3) ovat tiivistettynä seuraavat: 1. Tiede ei voi olla arvovapaata; se on aina arvosidonnaista ja poliittista. 2. Kasvatustieteen tehtävänä on edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa. 3. Kasvatustieteen tulee olla yhteiskunnallisista hallinnan ja vallan mekanismeista ja riippuvuuksista vapauttavaa. (Siljander 2014, 142.) Huomionarvoista tässä on varsinkin (kasvatus)tieteen tunnustettu arvosidonnaisuus ja poliittisuus, joka käytännössä tekee tutkimistani aiheesta tutkimuksen arvoisen, sillä mikäli kasvatustiede ei olisi poliittista tai arvosidonnaista, mitä mieltä olisi selvittää miksi kognitiivinen psykologia tuli kasvatustieteisiin? Senhän voisi päätellä pelkästään hieman historiallista kontekstia tarkastelemalla eikä lopputuloksella olisi oikeastaan mitään merkitystä. Kasvatustieteiden kuitenkin ollessa arvosidonnaista myös kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin liittyy vallinneisiin arvoihin ja arvovalintoihin. Siten aiheen tutkiminen asettuu mielekkääseen positioon ja tutkimustuloksellakin on jotakin merkitystä. Tutkimukseni kautta tapahtumat tulevat kriittisen tarkastelun kohteeksi ja lopputulos toivottavasti rakentaa kasvatustieteissä aikaisempaa tiedostetumpaa suhtautumista erilaisiin teorioihin ja käsityksiin. Vaikka työni ei suoranaisesti edistäisi yhteiskunnallista tasa-arvoa tai johtaisi emansipaatioon hallinnan ja vallan mekanismeista, voi sen kuitenkin nähdä näiden suuntaisena pyrkimyksenä: onhan tarkoituksena tehdä näkyväksi yksi uusi osa-alue kasvatuksen ja oppimisen välisestä muutosprosessista. Siljander (2014, 154) tuokin esille, että kriittisessä kasvatustieteessä on korostettu kasvatukselle keskeisten aiheiden tarkastelua ”konkreettisessa historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa” ja kiinnitetty huomiota siihen, ”miten yhteiskunnan poliittis-taloudelliset rakenteet ja niihin kytkeytyvät valtasuhteet määrittävät kasvatusta koskevia ajattelutapoja ja koulutusta.” Tästä näkökulmasta katsottuna tutkielmani lähtökohta on varsin tarkasti kriittisen kasvatustieteen kentältä rakentuva.

Yksi hyvin keskeinen osa-alue kriittisen kasvatustieteen suuntauksessa on opetussuunnitelmateoria, jota pidetään kulttuuripolitiikkana. Tällöin opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koko sitä ohjelmistoa, jonka koululaitos tuo oppilaiden elämään:

Kriittisen pedagogiikan edustajille opetussuunnitelma on siis eräänlainen kulttuurinen käsikirjoitus, joka tutustuttaa oppilaat tiettyihin todellisuuden tulkintoihin, tiedonlajeihin, tiedontuottamisen tapoihin ja moraalisen sääntelyn muotoihin. Opetussuunnitelman käsittäminen kulttuuripolitiikaksi edellyttää sen osoittamista, millä tavalla tämä käsikirjoitus on rakennettu ja miten se on kytköksissä valtaan, etuoikeuksiin ja arjen lukemattomiin itsestäänselvyyksiin. (Siljander 2014, 168.)

Tutkimukseni rakentuu monessa kohtaa – niin suomalaisen kuin kansainvälisenkin – opetussuunnitelmatutkimuskirjallisuuden varaan, missä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan edellä mainittua kokonaisuutta. Aihealueen tutkimuskirjallisuus on huomattavan monipuolista ja tarjoaa myös suomalaisen kasvatustieteen, koulutuksen ja koulutuspolitiikan hahmottamisen kannalta välttämätöntä tietoa.

Olen edellä tarkastellut tutkielmani taustalla vaikuttavaa tiedekäsitystä. Vaikka en tahdo sitoutua mihinkään tarkasti rajattuun tiedekäsitykseen, on huomattava, että rakennan kuitenkin työni selvästi kriittisen kasvatustieteen muodostamalta perustalta.

2.3.2 Taustasitoumukset

Ihminen kun olen, tarkastelen tutkittavaa ilmiötä tietynlaisesta näkökulmasta käsin. Jotta tekisin näkyväksi kriittisen katseeni kohdistumisen sekä aineistosta vedetyt tulkinnot, esittelen tiedekäsityksen lisäksi muutaman taustasitoumuksen. Seuraavan selvityksen tarkoituksena on paljastaa omat lähtökohtani ja siten asettaa tutkimuksessa tehdyt tulkinnot avoimesti arvioitavaksi. Kyse on siis edelleen tutkimuksen luotettavuuden varmistelusta. Taustasitoumuksen käsitteenä rinnastan tässä yhteydessä 'omaan näkemykseeni'. Toisin sanoen selvennän seuraavaksi omia näkemyksiäni, jotka kulkevat välttämättä tutkimuksenteon mukana.

Tutkimuksellisen tarkasteluni lähtökohtana on Lauri Rauhalan (2005) esittelemä holistinen ihmiskäsitys. Tämä ihmiskäsitys ottaa huomioon ihmisen kokonaisvaltaisuuden kaikilla tasoilla. Kyseisen ihmiskäsityksen tarkastelu ei ole tässä tarpeellista (lukija voi halutessaan tutustua siihen Rauhalan teoksen kautta), mutta sen ilmi tuominen on sillä tavoin merkityksellistä, että kun nostan tutkimuksessa esiin joitakin ihmiskäsityksiä, voi lukija ottaa huomioon tämän näkökulman, josta näitä toisia ihmiskäsityksiä tarkastelen.

Kuten johdannossa ilmoitin, tutkielmani motivaationa toimii huomio kasvatuksen muutoksesta kohti oppimista. Lienee siten paikallaan myös hieman avata omaa käsitystäni kasvatuksesta, jotta olisi läpinäkyvää miksi pidän muutosta huolestuttavana. Näkemykseni kasvatuksesta pohjautuu antiikin Kreikan filosofien ajatuksiin sekä kristinuskon sanomaan, joista muotoutui uuden ajan kuluessa kasvatusajattelu, jonka mukaan kasvatuksen tehtävänä on ihmisen sisäisen kyvyn jalostaminen. Siinä sivistys ymmärretään luovaksi – itsensä ja kulttuurisen ympäristönsä – kehittämisen prosessiksi ja tuon sivistysprosessin tarkoituksena on olemassa olevan olomuodon ylittäminen (Siljander 2003, 27). Kyseinen pedagoginen teoria on sekä kasvatuksen teoriaa että sivistysteoriaa (Siljander 2000, 16). Tässä sivistysteoreettisessa traditiossa, josta käsin kasvatusta tarkastelen, opettaja näyttäytyy ensisijaisesti kasvattajana opettajan sijaan.

Kasvatuksessa on keskeistä ihmisyyden ja ihmisenä olemisen ainutlaatuisuuden tunnustaminen, jolloin kasvatusta on paljon laajempaa kuin pelkkä oppiminen. Tällöin olennaista on jonkin sellaisen tavoittelu, mitä ei voi täysin etukäteen määritellä, eikä sen lopputulosta voi varmuudella tietää. Tarkoituksena on silti auttaa lasta niin sanotusti löytämään itsensä (ks. Puolimatka 1999, 19–21). Kasvatuksen lähtökohdista voidaan pitää Värriä (2000, 132–135; 2003, 46–47) esittelemää kasvatusvastuuta.⁴ Kasvatuksen päämääränä tulisi olla luottamuksen ja toivon herättäminen lapsessa, näiden ollessa elintärkeitä sekä yksilölle että yhteisölle (Värri 2003, 48). Kasvatuksen perustana tulisi olla eettinen pohdinta ja arvojen näkyvyyttä painottava toiminta (ks. Värri 2011, 29). Kasvatuksen tehtävä tulisi olla ihmisen sivistäminen pedagogiikan (intentionaalisen kasvatustoiminnan) kautta, joka kuitenkin sallii kyseenalaistamisen ja mahdollistaa itselliseksi ihmiseksi tulemisen eli sivistymisen. Täysin tarkkaa määritelmää siitä, mitä sivistys on ja miten siihen tulisi pyrkiä, ei ole. Tästä näkökulmasta katsottuna kasvatustoiminta painottuu prosessinomaiseksi matkaksi, jonka lopputulemaa kukaan ei voi etukäteen tietää. Sivistysprosessi ei siten ole laskelmoitavissa oleva tapahtuma. (Siljander 2003, 30.) Vaikka sivistysprosessin lopputulosta ei voi etukäteen tietää, on silti selvää, että kasvatuksen päämääränä on kasvatettavan kasvu vastuulliseksi ja itsenäiseksi ihmiseksi (Värri 2000, 136). Jotta kasvatusta olisi hyvää ja ihmistä emansipoivaa, täytyy sen rakentua dialogisuuden varaan, koska ihmistä kunnioittava, hyväksyttävä menetelmä käyttävä ja arvokasta välittävä kasvatusta perustuu dialogiseen suhteeseen (ks. Värri 2000, 137–139). Näen kasvatuksen olevan ’ihmiseksi tuleminen’ ehto, mitä ilman ihmisyyttä varsinkaan eettisenä olemuksellisuutena ei löydy kestävä kiinnikekohtaa (ks. esim. Puolimatka 1999, 15–219).

2.3.3 Tutkimuksellinen ote

Koska tutkielmani on kasvatustieteellinen työ, täytyy sitä sekä tehdä että tarkastella kasvatustieteiden asettamista lähtökohdista käsin. Selvennän seuraavaksi tutkimuksellista otettani.

Yksi kasvatustieteellinen tapa tarkastella tutkimusotetta on fenomenologian ja hermeneutiikan käsitteiden kautta. Kyse on filosofisista suuntauksista, joita käytetään kasvatustieteissä

⁴ Veli-Matti Värri (2000, 132–135; 2003, 46–47) osoittaa, että ihmiselämän alkaessa vanhemman ja lapsen suhdetta määrittää auttamisvastuu, joka on ontologinen, olemassa oloa koskeva vastuu: lapsi ei säily hengissä ilman apua ja huolenpitoa. Vanhemman vastuulla on myös muita ulottuvuuksia, jotka rakentuvat tälle elämän ehtojen turvaamisen perustalle. Yhtälailla vanhempi on lapsen elämässä vastuussa tämän sosiaalistumisesta ympäröivään todellisuuteen ja lisäksi vastuu koskee myös lapsen kasvua itselliseksi ja itsekkin vastuuta ottavaksi ihmiseksi. Siten kasvatusvastuu tarkoittaa sellaista orientoitumista kasvatukseen, missä aikuinen ottaa vastuun lapsesta niin ruumiillisena ihmisenä, yhteiskunnallisena olentona kuin metafysisenä olentona. Auttamisvastuu on siis elämän edellytys ja kasvatusvastuun pohja. Jos päämääränä on hyvä elämä, täytyy kasvatusvastuuta määritellä auttamisvastuun kautta, koska ihmiselämä ylipäättään on siitä riippuvainen. Tällöin jokaista kasvatussuhdetta voi verrata lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen ja siksi vastuun tulisi määrittää jokaista kasvatussuhdetta.

tutkimuksellisia lähtökohtina. Fenomenologiassa tutkitaan ensisijaisesti ihmisen kokemuksia, kun hermeneutiikassa tutkimuksen kohteena on ymmärrys, jolloin tulkinnalla on keskeinen osa tutkimuksessa. (Kakkori & Huttunen, 2014, 367.) Jaottelussa on kuitenkin omat epäselkeytensä. Kakkori ja Huttunen (2014, 367) pitävät fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa erillisinä tutkimuksellisia otteina, vaikka kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään käsitettä fenomenologis-hermeneuttinen niin kuin kyse olisi yhdestä tutkimuksellisesta lähtökohdasta (ks. esim. Laine 2001, 26). Samoin omassa tutkimuksessani on piirteitä näistä molemmista ja tutkimuksellinen otteeni etenee hermeneuttisen kehän tavoin – tulkinnan tapahtuessa ja ymmärryksen lisääntyessä – tutkimuskirjallisuuden, -aineiston ja oman ajatteluni välisessä dialogissa. Itse asiassa kasvatustieteiden teoriatausta pitää sisällään niin monia keskenään erilaisia, mutta päällekkäin meneviä ja ristiriitaisiakin jaotteluita, ettei tutkimusotettani ole tarkoituksenmukaista tarkastella tästä näkökulmasta.⁵

Toinen tapa tarkastella tutkimusotetta on kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen dikotomian näkökulmasta. Kasvatustieteissä puhutaan paljon kvalitatiivisesta ja kvantitatiivisesta tutkimuksesta, joiden katsotaan olevan toisistaan merkittävästi eroavia, vaikka jako näihin kahteen ei siltikään ole selkeä, tai se on jopa turha (mm. Eskola & Suoranta 1998, 13–15; Töttö 2000). Mikäli kuitenkin halutaan tarkastella tutkimusotettani tästä näkökulmasta, ilmenee, että se on kvalitatiivinen, sillä tapa, jolla tarkastelen aineistoani, on luonteeltaan laadullista (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 13–24). Tai ainakaan tutkimuksessani ei ole mitään kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen viittaavaa, jolloin dikotomisesti katsottuna tutkimuksellisen otteeni täytyy siten olla kvalitatiivista. Tutkimusta tehdessäni etenen joka tapauksessa tutkittava ilmiö edellä tutkimusmetodien toimiessa vain apuvälineinä. Eskola ja Suoranta (1998, 211) pitävätkin selvänä, että laadullisen tutkimuksen keskeisin tutkimusväline on aina tutkija itse.

Kasvatustieteellisyydestä huolimatta tutkimukseni kohdistuu menneeseen aikaan, jolloin on perusteltua käyttää apuna myös historian tutkimuksen tarjoamia metodeja. Näin kasvatustiede ja historiatiede yhdistyvät tässä tutkimuksessa, eikä niiden tarkkarajainen erittely ole työni kannalta mielekäästä tai edes tarpeellista. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkimustani voisikin kuvata kasvatustieteelliseksi historian tutkimukseksi, joka on otteeltaan historiallis-kasvatusfilosofista. Historiallista siltä osin, että se kohdistuu historiaan ja perustuu historiatieteelliseen tutkimustapaan ja kasvatusfilosofista siltä osin, että se historiaa tutkiessaan ottaa huomioon filosofisia ja kasvatusta koskevia аспекteja.

⁵ Tutkintooni kuuluvien kasvatustieteellisten tieteenteoria-kurssien ja aihetta käsittelevien kurssikirjojen pohjalta olen päätenyt näkemykseen, ettei erilaisten tieteenteorioiden ja kasvatustieteellisten lähtökohtien premissit ole selkeitä edes niistä opettaville henkilöille, tai jos ovat selkeitä niin ainakaan tuo selkeys ei ole yleisesti jaettua ja siten selkeytenä näyttäytyvää.

Olen edellä asemoinut itseäni ja tutkimustani suhteessa kasvatustieteiden traditioon. Seuraavaksi kohdistan tarkasteluni historiatieteen puolelle ja esittelen sekä selvennän valittua tutkimusmetodia.

2.3.4 Tutkimusmetodi

Kukaan ei voi etukäteen luvata eikä tietää, että jokin tietty menetelmä olisi oikea jonkin kysymyksen tutkimiseen. (Varto 2011, 14.)

Tutkijan on itse puntaroitava, millaiset teoriat, metodit ja kontekstit parhaiten auttavat häntä ratkomaan tutkimustehtäväänsä. Metodit, teoriat ja kontekstit eivät itsessään johda tuloksiin; niitä on osattava käyttää luovasti, tutkimustehtävän vaatimalla tavalla – ja sen, mitä tutkimustehtävä vaatii, voi tietää vain historioitsija itse. (Hyrkkänen, ym. 2013, 5.)

Analysoin tutkimukseni lähdeaineistoa soveltaen Tampereen yliopiston yleisen historian professorina toimineen Markku Hyrkkäsen (2002) ajatuksia aatehistoriallisen⁶ tutkimuksen tekemisestä. Hän käsittelee *Aatehistorian mieli* -teoksessaan aatehistorian tutkimista ylipäätään sekä esittelee kolme toisistaan eroavaa lähestymistapaa tai metodia aatteellisen historian tutkimiseksi. Hyrkkäsen lähtökohtana on ajattelun ja toiminnan käsitteellinen yhteys eli käytännössä ajatteleva yksilö, jonka toiminnan selittämiseksi täytyy ymmärtää se, miten kyseinen henkilö on käsittänyt tai kokenut omat olosuhteensa, aatteensa, oppinsa ja uskonsa, sillä pelkästään näistä edellisistä ei voida johtaa ihmisen toimintaa – vaihteleeahan ihmisen toiminta yksilöittäin, vaikka olosuhteet ja aatteet olisivatkin samat. (Hyrkkänen 2002, 9–11.) Ajattelun ja toiminnan ymmärtämiseksi on kuitenkin varsin olennaista huomioida millaisissa tilanteissa ja olosuhteissa ihmiset elävät sekä toimivat, mutta erityisesti se, millä tavalla ajattelu ja toiminta ovat suhteessa noihin tilanteisiin ja olosuhteisiin (mt. 24). Näin aatehistoriallinen lähestymistapa vaatii aina myös yhteiskuntahistoriallista tarkastelua onnistuakseen vastaamaan asetettuihin kysymyksiin, koska toisinaan ihmisten toiminta muuttuu olosuhteiden muutoksen takia, toisinaan taas ihmisten sisäisten käsitysten muuttumisen kautta olosuhteiden pysyessä entisellään. Siten keskeistä on ymmärtää, millaisia merkityksiä ihmiset ovat antaneet heitä ympäröiville asioille ja olosuhteille (mt. 57).

Siitä huolimatta, että Hyrkkäsen lähtökohtana on ihmisyksilö, hänen lähestymistapansa sopii tähän tutkimukseen erinomaisesti, sillä aatehistoriaa ei määritä mikään tietynlainen aatehistoriallinen lähdeaineisto, vaan ”merkitysten jäljittämiseen ja kuvaamiseen tähtäävä kysymysten asettelu.” (mt. 55). Asetan siten kasvatustieteet yhteisönä ikään kuin yksilön asemaan ja tutkin

⁶ Aatehistoria on yksi historiatieteen osa-alueista ja sille on ominaista huomion kiinnittyminen ”inhimillisen toiminnan ajatuksellisiin ulottuvuuksiin: käsittämiseen, kokemiseen, näkemiseen ja ymmärtämiseen.” (Hyrkkänen 2002, 13).

Kasvatus-lehden kautta tämän yhteisön jakamia käsityksiä. Kuitenkin tarkoituksena on tuoda laaja-alaisesti ilmi ne tekijät, jotka vaikuttivat kognitiivisen psykologian asettumiseen kasvatustieteelliseksi oppimisteoriaksi. Aatehistoriallinen tutkimusmetodi osoittautuu tässä hyödylliseksi, sillä Hyrkkäsen (2002, 54) mukaan aatehistorian tutkimuskohdetta yhtenä inhimillisen olemisen ulottuvuutena ei voi määrittää ja ymmärtää muita ulottuvuuksia määrittämättä. Niinpä pyrin ilmiön käsittämiseen rakentamalla kuvan kasvatustieteellisestä ajattelusta aineistoanalyysin kautta ja yhdistän tuon tiedon sitä ympäröivään kontekstiin, jota rakennan tutkimuskirjallisuuden välityksellä. Näin määritän ilmiön kannalta olennaiset inhimillisen olemisen ulottuvuudet ja luon siten aatehistoriallista menetelmää hyödyntäen ymmärryksen kokonaiskuvasta.

Käyn tutkimustani varten systemaattisesti läpi vuosien 1970–1985 jokaisesta *Kasvatus*-lehestä *Pääkirjoitukset*, *Artikkelit*, *Katsaukset*, *Puheenvuorot*, *Haarukoinnit* ja *Tutkimusselostet*, mutta rajaan lehden muut osa-alueet tarkastelun ulkopuolelle ajatellen kasvatustieteen sisäisten orientaatioiden ilmenevän riittävän hyvin näistä valituista osa-alueista. Eli luen jokaisesta edellä mainitun osion sisältämästä tekstistä esittelyn tai johdannon ja silmäilen tekstiä sen verran, että kykenen muodostamaan kuvan siitä, mistä kussakin tekstissä on kyse. Näin syntyneen käsityksen perusteella valikoin varsinaiset tutkittavat tekstit. Nuo tekstit, joiden huomaa jollakin tavalla liittyvän käsittelemääni aiheeseen, otan analyysini kohteeksi. Tekstien analysoinnissa käytän Hyrkkäsen (2002, 157–174) esittelemää *kysymyksen ja vastauksen logiikka* -metodia⁷. Hänen tekstinsä pohjautuu paljolti Robin George Collingwoodin (1889–1943) ajatuksiin (mt. 20; 157).

Kysymyksen ja vastauksen logiikka lähtee siitä ajatuksesta, että tutkittavalla henkilöllä on ollut jokin kysymys tai ongelma, johon hän on etsinyt vastausta tai ratkaisua. Lähtökohtaisesti kysymys edellyttää oletuksia, jotka ovat puolestaan olleet vastauksia joihinkin aikaisempiin kysymyksiin ja ovat siten muodostaneet kysymystä edeltäneen uskomusten verkon (oletukset, presuppositions), jonka pohjalta kysymys on rakennettu. Kysymyksen ja vastauksen logiikan tarkoituksena on kyetä rekonstruoimaan ne kysymykset, joihin analysoitavat tekstit ovat vastauksia. (Mt. 157.) Kysymysten ja niitä edeltävien oletusten tunnistaminen pohjautuu kysymyksen ja vastauksen käsitteelliseen suhteeseen:

...kysymyksen ja vastauksen logiikka viittaa vain loogiseen mahdollisuuteen: on loogisesti eli käsitteellisesti perusteltua tulkita teksti vastauksena kysymykseen ja ymmärtää kysymys löytämällä sen välittömät ja välilliset sekä piiloiset ja julkilautut edellytykset. Kyse on yhtä aikaa tutkimuskohteen ajattelun ja toiminnan ku-

⁷ Hyrkkänen ei pidä kysymyksen ja vastauksen logiikkaa varsinaisesti metodina, vaan tavoitteena (ks. Hyrkkänen 2002, 172). Tässä yhteydessä metodilla kuitenkin tarkoitetaan ennemminkin tapaa tutkia kuin menetelmää tai kaavaa, joka itsestään johtaisi tutkimustuloksiin, joten kysymyksen ja vastauksen logiikan kuvaaminen metodina lienee hyväksyttävää.

vauksesta sekä itse tulkinnan suorittamisen tavasta. Kysymyksen ja vastauksen logiikka on sekä tutkimuksen kohde että väline. (Hyrkkänen 2002, 171.)

Ajattelulle perustavaa laatua olevat oletukset muuttuvat itsestäänselvyyksiksi ajan kanssa, eikä niitä enää välttämättä tiedosteta. Samoin kysymykset, joihin etsitään vastausta, saattavat usein olla aikalaisille niin itsestään selviä, ettei niitä lausuta ääneen. Silti tietoa voi saada vain kysymyksiin vastaamalla ja kysymysten pitää olla sekä oikeita kysymyksiä että oikeassa järjestyksessä, sillä vain hyvät kysymykset voivat johtaa hyviin vastauksiin. Tämä tekee aatehistoriallisen tutkimuksen teosta haasteellista, koska oikeita kysymyksiä ja oikeaa järjestystä ei voi tietää varmaksi ennen kuin on kokeillut. Siten onnistunut kysymysten asettelu selviää vasta jälkikäteen. (Mt. 159–172.) Hyrkkänen (2002, 173) kuitenkin toteaa, että ”Kysymyksen ja vastauksen suhde on analoginen tehtävän ja sen ratkaisun suhteelle.” Tämä tarkoittaa sitä, että kysymys voidaan ymmärtää myös väljemmin tehtävänasetteluna, ”jolloin tutkimuksen kysymyksen- tai tehtävänasettelu tarkentuu muotoon, mihin tekstin kirjoittaja pyrki tekstiä kirjoittaessaan.” (mt.173).

Käytän kysymyksen ja vastauksen logiikkaa molemmilla Hyrkkäsen mainitsemilla tavoilla. Eli etsin sekä kysymyksiä ja vastauksia että pyrin tekemään näkyväksi tehtäviä ja ratkaisuja jälkimmäisen tavan painottuessa keskeisemmin. Pääasiassa kirjoitusten taustalla vaikuttavien ongelmien ja kysymysten määrittäminen tapahtuu siten, että analysoin tekstejä vuosien ajalta, jolloin nämä kysymykset ja ongelmat tulevat julkilausutuiksi eikä niitä tarvitse erikseen arvuutella. Useimmissa teksteissä myös itsessään mainitaan jokin ongelma ja sen perään jonkinlainen ratkaisuehdotus. Näin siis rekonstruoin kasvatustieteiden kysymykset ja ongelmat ennen kognitiivisen psykologian tuloa periaatteessa vain lukemalla ne ja siten vältän Hyrkkäsen julistaman kysymysten asettelun ongelman. Vastaavasti, kun analysoin kognitiivisen psykologian tuloa sen tullessa, etsin teksteistä niitä perusteita, joilla kognitiivinen psykologia oikeutetaan ja tehdään hyväksytyksi. Toisin sanoen, miten sen käyttö ja käytettävyys perustellaan.

Ajankohdasta riippumatta yksittäisen tekstin kohdalla kyse on käytännössä sisällönanalyysistä: määritän sen, mistä tekstissä on kyse, mitä siinä tuodaan esille, mihin sillä pyritään ja millaisilla perusteilla sekä minkälaista kehityssuuntaa se vie eteenpäin. Näiden määritysten kautta piirtyy myös kuva niistä taustaolettamuksista, jotka ohjaavat tekstin kirjoittajaa ja siten yleistettynä kasvatustieteitä. Esimerkiksi kognitiivista psykologiaa käsittelevän tekstin kohdalla etsin ne argumentit, joilla sen tarpeellisuutta ja käyttökelpoisuutta perustellaan kasvatustieteissä, miten sen ero mahdollisiin kilpaileviin näkemyksiin ilmaistaan sekä minkälaiseen ihmis-, todellisuus- ja tietokäsitykseen se pohjautuu ja minkälaista oppimiskäsitystä se tarjoaa, joko suoraan ilmaistuna tai sitten välillisesti tulkiten. Niin sanotusti rivien välistä lukeminen tapahtuu kirjoitettujen argumenttien analyysillä eli ajattelemalla, minkälaisia perusteita

väite vaatii pohjakseen. Toisin sanoen, mitkä ovat väitettä edeltävät taustaolettamukset, joiden perusteella väitettä voidaan pitää loogisena ja siten perusteltuna. Tulkintani rakentuvat useimmiten tutkimuskirjallisuuden kautta muodostuneen yleiskäsityksen pohjalta, johon vertaan ja suhteutan tulkittavaa tekstiä. Lopulta kyse on silti pääni sisäisestä ajatusprosessista, joka hermeneuttisen kehän tavoin luo ymmärrystä tekstin sisällöstä oman ajatteluni, aikaisemmin lukemani ja tulkittavan tekstin keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Pyrin tekemään ajatteluani tutkimuksessa näkyväksi ja käytän analyysiosioissa tarpeen mukaan sitaatteja tehdäkseeni teksteistä johdetut tulkinat läpinäkyviksi. Käytän myös monessa kohtaa tutkimusaineistoa – vastaavalla tavalla kuin tutkimuskirjallisuutta – lähdeviitteenä.

Kasvatustieteessä vallinneiden oletusten ja kysymysten selvittäminen onnistuu siis siten, että asetan tässä pro gradu -työssäni kasvatustieteet yksilöksi, jolla on sekä kysymyksiä (ongelmia) että vastauksia (ratkaisuja) näihin kysymyksiin. Koska olen osittain jo tutustunut tutkimusaineistoon aiemmin, tiedän löytäväni sieltä niin kysymykset kuin vastauksetkin. Apunani olevan tutkimuskirjallisuuden kautta pystyn myös rakentamaan kuvaa kasvatustieteissä vallinneista oletuksista ja uskomuksista. Lähdeaineistoa analysoimalla uskon kykeneväni paljastamaan ne kysymykset ja ongelmat, jotka edelsivät kognitiivisen psykologian tuloa kasvatustieteisiin, sekä ne syyt, jotka johtivat siihen lopputulokseen, että kognitiivinen psykologia katsottiin vastaukseksi ja ratkaisuksi niihin – ja siten vakiinnutti paikkansa kasvatustieteissä.

2.4 Lähtöselvitys

Kuten on jo käynyt selväksi, tutkielmani rakentuu mahdollisimman laaja-alaisen tarkastelun kautta. Siitä johtuen mihinkään yksittäiseen osa-alueeseen ei syvennytä erityisen tarkasti, vaan ainoastaan sen verran kuin on kokonaisuuden ymmärtämiseksi tarpeellista. Monenlaisista näkökulmista ja useiden eri aiheiden omalaatuisesta historiasta johtuen täytyy tutkimustani tarkastella kokonaisuutena, jossa kukin osa-alue liittyy toiseensa ja rakentuu edellisten kanssa limittäin, jolloin yksittäisen kappaleen lukeminen ei liene kovinkaan antoisaa. Siksi suosittelen tekstin lukemista kokonaisuutena, alusta loppuun. Koska tutkimusaineistona on tieteellinen aikakauskirja, olen katsonut tarpeelliseksi erottaa lähdeviitteissä tutkimusaineiston lähdekirjallisuudesta. Siksi käytän sulkeiden sisällä merkintää (K:) ennen lähdettä, kun kyseessä on viittaus tutkimusaineistoon. Tällöin myös merkitsen lähteet kronologisesti, jolloin aikaperspektiivi tulee samalla välittömästi näkyväksi. Lähdekirjallisuuteen viitataan normaalisti aakkosjärjestyksessä. Käytän historiallisia tapahtumia kuvatessani imperfektiä tavanomaisen preesensin sijaan, koska

kyse on menneen ajan tapahtumista Aikamuoto saattaa joissakin kohdin niin sanotusti hypätä silmille, mutta pidän silti tästä valinnastani kiinni.

Tutkimukseni kohteena on kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin. Esittelen seuraavaksi psykologiassa ja kasvatustieteissä psykologian kautta aikaisemmin vallinnutta tilaa, johon kognitiivinen psykologia tuli. Selvennän myös sitä, mistä edeltäjänä olleessa behaviorismissa oli kyse ja mitä kognitiivinen psykologia itse asiassa on. Lopuksi käyn läpi muutamia keskeisiä käsitteitä.

2.4.1 Behaviorismi ja kognitiivinen psykologia

Psykologialla on ollut vahva jalansija kasvatustieteissä jo vuosikausien ajan. Ennen kognitiivisen psykologian tuloa kasvatustieteisiin vallitsevana teoriapohjana toimi behavioristinen psykologia. Puhuttiin (ja puhutaan edelleen) behaviorismista. Behaviorismi on yläkäsite niin behavioristiselle käyttäytymistieteelle, behavioristiselle psykologialle kuin behavioristiselle oppimiskäsityksellekin, joka pohjautuu tuohon psykologian suuntaukseen. Behavioristisessa psykologiassa tutkittiin ihmisen käyttäytymistä ja oppimista ikään kuin luonnontieteellisen objektiivisesti vain ulkoisten tekijöiden perusteella, sivuuttaen tutkittavien omat tulkinnat. Tutkittiin siis ärsykkeiden ja reaktioiden suhteita: mikä ulkoinen ärsyke aiheuttaa minkäkin ulkoisen reaktion tutkittavassa. Se perustui olettamukseen, että ihmismielen sisäisiä tapahtumia ei tarvitse käsitellä niiden sisältyessä ulkoiseen käyttäytymiseen. (Anderson 1995, 9; Tynjälä 1999, 29–31.) Koska behavioristinen tutkimus perustui pelkkään havaintoon ja se sisälsi tieteen objektiivisuuden näkökulman, voidaan behaviorismi luokitella ensisijaisesti empiiris-analyttiseksi kasvatustieteeksi (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 54, 76; Lonka 1993, 38; Säljö 2001, 48). Behaviorismi kehittyi vahvaksi ja tarkaksi tieteelliseksi teoriaksi, jonka käsitejärjestelmä ja tutkimuksen metodit todettiin toimiviksi empiirisen tieteen kehikossa (Säljö 2001, 52). Behavioristinen suuntaus hallitsi suomalaista kasvatuspsykologiaa varsinkin toisen maailmansodan jälkeen aina 1960-luvulle asti, mutta opetuksen taustalla olevaan oppimiskäsitykseen se vaikutti 60-lukua huomattavasti pidemmälle (Korpisaari 2004, 208; Lonka 1993, 38; Skinnari & Syväoja 2007, 359; Tynjälä 1999, 30).

Behaviorismi syntyi psykologian saralla 1900-luvun alussa etenkin John Watsonin (1878–1958) toiminnan myötä. Hänen ja behaviorismin keskeinen vaikutin oli luonnontieteen ihannointi, minkä kautta psykologiaa alettiin kehittää spekulatiivisesta eksaktiksi tieteenalaksi, empiiriseksi sellaiseksi. Näin psykologia keskittyi vain suorasti havaittaviin ominaisuuksiin, kuten käyttäytymiseen ja ärsyketekijöihin. Tämän (mentaalisten käsitteiden poisrajaamisen) seurauksena ihmisen ja eläimen käyttäytymistä ohjaavien sääntöjen välille ei tehty eroa; ihminen ja eläin rinnastettiin

elävinä organismeina. Näin behaviorismin sisältämä ihmiskäsitys määrittyi pelkistetyn naturalistiseksi. Behavioristisen psykologian tavoitteeksi muodostui kuvata ärsykkeiden ja reaktioiden välisiä suhteita, minkä kautta käyttäytymistä voitaisiin sekä selittää että eritoten kontrolloida. (Lehtinen, ym. 2007, 54.)

Yksi keskeinen behavioristisen psykologian kehittäjä oli yhdysvaltalainen B. F. Skinner (1904–1990), jonka vaikutus muun muassa kasvatustieteeseen oli merkittävä (Lehtinen, ym. 2007, 55 [Snowman & Biehler 2000]). Skinner kehitti behavioristista psykologiaa varsinkin eläinkokeiden ja teorianmuodostuksen kautta, mutta hän pyrki myös kehittämään opetuksen periaatteita ja malleja. Yksi tällainen opetuksen malli oli *ohjelmoidun opetuksen malli*, joka saapui suomalaiseenkin kasvatustieteeseen (ks. Saari 2011, 271–280). Siinä oli kyse systemaattisesti järjestetystä opetuksesta, joka eteni portaittain. Käytännössä malli suunniteltiin erityisesti oppimateriaalin laadintaa silmällä pitäen ja sitä käytettiin etenkin uusissa oppimiskoneissa. (Ks. Lehtinen, ym. 2007, 62.) Ohjelmoidun opetuksen malli perustui ”operantin ehdollistumisen” käsitteeseen, jolloin keskeistä oli välittömän palautteen antaminen opetustehtävän jälkeen, minkä kautta haluttua käyttäytymistä voitiin vahvistaa. Skinnerin malli vaikutti Lehtisen, ym. (2007, 55–64) mukaan voimakkaasti koulun opetuskäytäntöihin etenkin 1970-luvulla yleistyneen oppimateriaalityypin sekä malliin perustuvien tietokoneohjelmien ilmestymisen kautta (myös Säljö 2001, 50).

Behaviorismia kohtaan esitetty kritiikki alkoi nostaa päätään hiljalleen 1950-luvulta alkaen, voimistuen huippuunsa 1970-luvulla. Kritiikki koski niin tieteellistä metodologiaa, psykologisen teorian kehittymistä kuin myös behaviorismin pedagogisia seuraamuksiakin. Behaviorismin keskeiseksi ongelmaksi katsottiin sen empiirisesti rajoittunut näkökulma, minkä myötä ihmisen ainutlaatuisuus ja monimutkaisuus typistyivät liian rajalliseen katsantokantaan. (Ks. Lehtinen, ym. 2007, 67–72; Säljö 2001, 51–52.) Behaviorismi oli siten joutunut negatiiviseen asemaan kasvatustieteissä johtuen sen omista liian rajoittuneista lähtökohdista sekä sen kyvyttömyydestä selittää muun muassa oppimista riittävän hyvin.

Kognitiivisen psykologian varsinainen muodostuminen tapahtui 1950-luvun lopulla, vaikkakin sillä voidaan nähdä olevan juuria huomattavasti aikaisemmassa ajankohdassa muun muassa pragmatismien synnyn yhteydessä (ks. Lonka 1993, 38–39; Miettinen 1984, 24–35, 63–147; K: Rauste-von Wright 1982, 77). 1960-luvun aikana siitä alkoi pikkuhiljaa muodostua behavioristisen psykologian sijaan vallitseva psykologian suuntaus länsimaissa. Kuitenkin vasta 1970-lukua voidaan pitää kognitiivisen psykologian vahvistumisen ja määrittymisen vuosikymmenenä, sillä tuona vuosikymmenenä se nousi valta-asemaan länsimaaisessa psykologiatieteessä syrjäyttäen behavioristisen suuntauksen. (Anderson 1980, 10; Brown 2007, 9; Lu & Doshier 2007; Tynjälä 1999, 21.) Suomessa kognitiivisen psykologian kehitys tapahtui jokseenkin samassa tahdissa

muiden länsimaiden kanssa, varsinkin Johan von Wrightin (1924–2015) toiminnan kautta (ks. Ihanus 2000, 466; Niemi 2015). von Wright (1986, 83) selittää tätä kehitystä nopeasti muuttuneella maailmalla, minkä seurauksena myös käsitys tiedosta muuttui. Hän selventää:

Vielä tämän vuosisadan alussa saatettiin ajatella, että tieto on pysyvää ja tasaisesti kumuloituvaa. – –. Niin oli luonnollista myös ajatella, että koulun ensisijaisena tehtävänä on perustaitojen lisäksi opettaa faktoja, tiedon pysyviä tiiliskiviä. Mutta vähitellen on käynyt liiankin ilmeiseksi, että niin maailma kuin tietommeikin ovat nopeasti muuttuvia. Ne, jotka nyt käyvät koulua tulevat elämään valtaosan elämästään maailmassa, josta voimme esittää vain epävarmoja arvailuja. (von Wright 1986, 83)

John Anderson (1980, 5-9) näkee muutoksen syyn samansuuntaisesti von Wrightin kanssa: kognitiivisen psykologian valta-asemaistumisen syynä oli yhteiskunnassa räjähdysmäisesti lisääntymään ruvennut informaatio, jonka myötä tarve tehokkaaseen tietojenkäsittelyyn loi tilausta nimenomaan kognitiiviselle psykologialle. Miettinen (1984, 167) tarkentaa tästä vielä hieman: ”tieteellis-tekninen kehitys ja tuotannon automaatiokehityksen käynnistyminen ovat luoneet pohjan psykologian kognitiiviselle käänteelle.”

Behavioristinen psykologia oli tutkinut ihmisen käyttäytymistä sekä oppimista vain ulkoisten tekijöiden perusteella, kun kognitiivinen psykologia puolestaan kiinnostui ihmisen kognitiivisista eli ihmisen sisäisistä tiedollisista toiminnoista, siis siitä, mitkä olivat käyttäytymisen takana vaikuttavat tapahtumat ja prosessit (Anderson 1980, 9-10; Brown 2007, 9; Tynjälä 1999, 21). Kognitiivinen psykologia alkoi siten tutkia ihmisen älykkyyttä (intelligence) ja sen toimintaa. Tutkimisen kohteeksi muodostuivat ihmisen havaitseminen, muisti, tarkkaavaisuus, kielellinen toiminta, ajattelu, päätöksenteko, ongelmanratkaisu, päättely sekä tietysti oppiminen. (Anderson 1980, 4; Brown 2007, 6; Lonka 1993, 38; Lu & Doshier 2007.) Varsin keskeisenä tapahtumana 1970-luvulta Lonka (1993, 39) nostaa esiin Newellin ja Simonin tutkimuksen vuodelta 1972, missä tekoälytutkimus ja kognitiivinen psykologia löysivät toisensa ja sen seurauksena tietokoneen ja ihmismielen rinnastamisesta tuli myöhemmissä kognitiivisissa tutkimuksissa keskeinen lähtökohta. Myös Anderson (1980, 10) tuo ilmi, että kognitiivisen psykologian kehitys oli tiiviissä yhteydessä tietokoneiden ja tekoälyn kehitykseen, jolloin ihmisen aivoja ja tietokonetta alettiin pitää rinnastettavina tietokeskuksina (tähän olettamukseen kognitiivinen psykologia nojaa nykypäivänäkin) (ks. Anderson 1980, 11; Brown 2007, 6; Lonka 1993, 39). Tämän yhteyden myötä kognitiivinen psykologia kehittyi tietotekniikan alalla muodostettujen käsitteiden ohjaamana (Säljö 2001, 53). Tästä näkökulmasta katsottuna kognitiivisen psykologian sisältämä ihmiskäsitys on varsin instrumentalistinen. Miettisen (1984, 181) mukaan ”Kognitiivisen psykologian ihmiskuva on luontevasti liitettävissä filosofisen rationalismin perinteeseen.”

Kognitiivisen psykologian tavoitteeksi muodostui ihmisällyn ymmärtäminen sekä tehostaminen ja toisaalta myös tietokoneiden älykkyyden parantaminen ihmisällyä jäljittelemällä. Lisäksi käyttäytymisen ennustaminen lukeutui kognitiivisen psykologian tavoitteeksi. (Anderson 1980, 4; Brown 2007, 7.) Jo vuonna 1980 John Anderson (1980, 6) oli sitä mieltä, että kognitiivisesta psykologiasta oli muodostunut jonkinlainen psykologian metateoria Yhdysvalloissa, joka oli asettunut muun muassa kehityspsykologian lähtökohdaksi. Suomessa psykologian kehitys seurasi perässä. Kognitiivisen kehityspsykologian lähtökohdat ovat kuitenkin toiset kuin tässä tarkastelun kohteena olevan kognitiivisen psykologian. Kasvatustieteissä 'kognitiivisen kehityspsykologian' keskeisenä kehittäjänä pidetään Jean Piagetia (1896–1980), mutta häntä ei pidä sekoittaa työssäni käsiteltävään (englanti-peräiseen) kognitiiviseen psykologiaan. Todettakoon kuitenkin, että Piagetin kehityspsykologia on yhdentynyt kognitiivisen psykologian kanssa ja niissä on yhtäläisiä käsitteitä sekä oletuksia niin, että niiden voidaan katsoa nykyisin sulautuneen toisiinsa: kognitiivinen kehityspsykologia on nykyisin osa kognitiivista psykologiaa.

Kognitiivisessa psykologiassa tutkitaan siis ihmisen sisäisiä toimintoja, vaikka nämä sisäiset toiminnot eivät olisikaan suoraan havaittavissa. Juuri tässä on huomattavissa selkeä ero behaviorismin tiede- ja tietokäsitykseen ja siten siihen, mitä voidaan tutkia.⁸ Kognitiivisen psykologian teorianmuodostuksen keskeisenä tarkoituksena on kyetä ennustamaan yksilön toiminnan muutoksia tietyissä olosuhteissa. Muistin ja oppimisen tutkiminen puolestaan perustuu muistinkäytön ja oppimisprosessien kvalitatiiviseen analyysiin, jolloin tavoitteena on johtopäätösten tekeminen inhimillisestä tiedonkäsittelystä. Pyritään siis selvittämään ”millaisen prosessin tuloksena tietty oppimistulos on saavutettu.” (Lonka 1993, 40 [Anderson 1985; Glaser 1988].) Kognitiivisessa psykologiassa keskeisenä käsitteenä toimii representaatio. Erinäisistä määritelmistä huolimatta ”Representaation käsitteelle kognitiivisessa psykologiassa on ominaista, että se nähdään ihmisen aktiivisesti rakentamana sisäisenä mallina ulkoisesta todellisuudesta.” Kognitiivisen psykologian mukaan ihminen siis muokkaa omaa representaatiotaan jatkuvasti, mikä on myös nykyisen vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen peruslähtökohta. Niinpä käsitys representaatioista erottaa kognitiivisen psykologian behavioristisesta psykologiasta, sillä sen kautta ihmisen toimintaa voidaan selittää muuna kuin pelkkänä reagoimisena ulkoisiin ärsykkeisiin.⁹ (Lonka 1993, 41 [Glaser 1988; von Wright 1986].) Vaikka olen edellä esitellyt

⁸ Behaviorismi empiirisenä tieteenä uskoi tiedon olevan kokemuseräistä ja aisteilla havaittavaa, kun taas kognitiivinen psykologia rakentui rationalismin perinteeseen, jossa kaiken tiedon perustana pidettiin järkeä (Korpisaari 2004, 207).

⁹ Mainittakoon, että yksi kognitiivisen psykologian keskeinen tutkimusalue on muisti, minkä kautta ovat syntyneet muun muassa käsitteet lyhytkestoinen muisti, pitkäkestoinen muisti, työmuisti ja skeema, (ks. Lonka 1993, 41–43) jotka saattavat olla lukijalle tuttuja ja siten ehkä hieman valottavat käsiteltävää aihetta lisää.

kognitiivista psykologiaa yleisesti, se muodostuu silti eri koulukunnista ja teoriasuuntauksista, mutta niiden erittely ei ole tämän tutkimuksen kannalta olennaista.

Kognitiivinen psykologia ei ole ainoa tieteenala, jossa huomio on kiinnittynyt tiedollisiin prosesseihin. Myös filosofian, kielitieteen, neurotieteiden, antropologian, tietojenkäsittelyn ja tekoälyn saralla kiinnostuttiin vastaavasti kognitiosta. Niinpä 1960-luvulla syntyi Yhdysvalloissa monitieteinen kognitiotiede, jolla on nykyään vahva asema eritoten anglosaksisissa maissa. Suomessa kognitiotieteen koulutusohjelma perustettiin Helsingin yliopistoon vuonna 1988. (Anderson 1995, 11; Hautamäki 1993, 53–54; Helsingin yliopisto 2012.) Kohdistan huomion työssäni kuitenkin pelkästään kognitiiviseen psykologiaan sivuuttaen kognitiotieteen omana alanaan. Kognitiivinen psykologia oli ja on toki osa monitieteistä kognitiotiedettä, mutta silti se oli ja on myös oma psykologian haaransa, jonka vaikutus kasvatustieteisiin on ollut suora riippumatta kognitiotieteestä. Toki itse kognitiivisen psykologian kehittämisessä kognitiotieteellä on ollut muun muassa tekoälytutkimuksen kautta merkittävä osa, mutta kuten edellä totesin, kasvatustieteiden näkökulmasta erityisesti psykologian ala on keskeinen.

2.4.2 Keskeisiä käsitteitä

Kasvatustiede muodostuu useista erilaisista osa-alueista. Yksi tällainen varsin keskeinen kasvatustieteellinen osa-alue on kasvatopsykologia. Lehtinen, ym. (2007, 9) määrittelevät kasvatopsykologian ”tutkimuksen alaksi, joka kohdistuu kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta olennaisiin yksilön ja hänen toimintansa piirteisiin, näiden kehitykseen läpi elämänsä ja kasvatukselle ja opetukselle merkitykselliseen vuorovaikutukseen.” Sirkku Aho (1994, 3–6) määrittelee kasvatopsykologian hieman laiveammin miksi tahansa psykologiaksi, joka on tekemisissä kasvatuksen kanssa. Hänen mukaansa perinteisesti on katsottu, että kasvatopsykologia koostuu kehityspsykologiasta, oppimispsykologiasta, motivaatiopsykologiasta, differentiaalipsykologiasta ja sosiaalipsykologiasta (ks. myös Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 11–13). Tässä pro gradu -työssä kasvatopsykologialla tarkoitetaan Ahon julkilausumaa määritelmää erittelemättä kuitenkaan sen sisältöä. Määritelmästä riippumatta on varsin olennaista huomioida, että kasvatopsykologian näkökulma on joka tapauksessa yksilökeskeinen (esim. Lehtinen, ym. 2007, 9).

Tutkielmassani kasvatuserityksellä tarkoitetaan yleistä käsitystä kasvatuksesta sekä vallitsevaa katsantotapaa tai näkökulmaa kasvatusta koskeviin asioihin. Kasvatuseritys tulee näkyväksi kasvatuksen tapojen, keinojen ja päämäärien myötä, joita voi tarkastella erilaisten diskurssien kautta. Kasvatuseritys muodostuu maailmankuvan, ihmiskäsityksen sekä toimintaa

ohjaavien arvojen ja tavoitteiden perustalta. Kasvatusajattelun tarkastelu rakentuu teoksessani aihetta koskevan tutkimuskirjallisuuden sekä opetussuunnitelmakirjallisuuden varaan.

Oppimiskäsitys puolestaan muodostuu ihmiskäsityksen ja tietokäsityksen pohjalta ja on yksinkertaisesti käsitys siitä, mitä oppiminen on ja miten ihminen oppii. Tällaisia oppimiskäsityksiä ovat muun muassa (1.) behavioristinen ja (2.) kognitiivinen sekä (3.) konstruktivistinen oppimiskäsitys.

(1.) Behavioristinen oppimiskäsitys voidaan selittää pelkistetysti ”operantin ehdollistumisen” käsitteellä, joka tarkoittaa sitä, että käyttäytymistä ja oppimista voidaan säädellä välittömästi reaktion jälkeen tapahtuvan palkitsemisen tai rankaisemisen avulla, mitä sitten vahvistetaan toistamalla (Lehtinen, ym. 2007, 55–61). Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu olettamukseen, että tieto on sekä pysyvää että kasautuvaa ja sitä voidaan siirtää. Elävä organismi oppii, kun sitä opetetaan (tietoa siirretään) ja oppiminen vahvistetaan välittömällä palautteella. Ihminen ei eroa mitenkään merkittävästi muista eläimistä oppimisen suhteen, joten behavioristisen oppimiskäsityksen taustalla vaikuttaa naturalistinen ihmiskäsitys.

(2.) Kognitiivinen oppimiskäsitys on ”luonteeltaan funktionalistinen”. Se perustuu näkemykseen biologisesta evoluutiosta, jonka myötä ”uudet oppimisen muodot ovat ’kerrostuneet’ aikaisempien päälle keskushermostossa” luoden ”edellytykset yhä tarkemmille kognitiivisille kartoille, ’sisäisille maailman malleille’.” Tämän päälle rakentuu käsitys kulttuurievoluutiosta, ”jonka keskeinen väline on kieli, joka luo mahdollisuuden välilliseen oppimiseen: voidaan oppia ei vain omista vaan myös toisten kokemuksista.” Siten kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on jatkuva prosessi, jossa tieto rakentuu jo opitun pohjalle sosiaalisesti. Oppimista säätelee se, mitä yksilö tekee, eikä se mitä yksilö pyrkii tekemään. Oppiminen on riippuvaista tarkkaavaisuudesta, joka kohdistuu yksilön tavoitteiden ja odotusten pohjalta, mitä puolestaan säätelevät yksilön kognitiiviset rakenteet. ”Uusi tulkitaan vanhan pohjalta ja samalla vanhaa muokaten.” Havaitseminen tulkitaan tiedon hakuprosessiksi, jota ohjaavat yksilön odotukset, ”jotka vuorostaan perustuvat kulloinkin aktivoituneina oleviin muistin kognitiivisiin rakenteisiin, skeemoihin.” (von Wright 1986, 83–88.) Kognitiivinen oppimiskäsitys rakentuu myöskin naturalistisen ihmiskäsityksen perustalta, joskin rationalistisella painotuksella (jopa niin rationalistisella, että ihminen rinnastetaan tietokoneeseen).

(3.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys on kehittynyt kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta, joten sitä voidaan pitää edellä käsitellyn kognitiivisen oppimiskäsityksen laajenuksena ja uudelleenmääritelmänä (Miettinen 2000, 288; von Wright 1996, 10). Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee tiedon yksilön ja yhteisön itsensä rakentamana (mikä kieltää empiirisen tieteen oletuksen objektiivisesta tiedosta, jonka voi saavuttaa havaintojen kautta). Tynjälän (1999, 38) mukaan op-

piminen on siten ”oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta.” Ihminen siis konstruoi; rakentaa käsitystään maailmasta. Eli konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen elää jatkuvassa muutoksen ja oppimisen tilassa rakentaen siten kuvaansa maailmasta. (Korpisaari 2004, 207; Tynjälä 1999, 38.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys rakentuu kognitiivisen psykologian muodostamalle perustalle, mutta se sisältää erinäisiä katsantokantoja, kuten esimerkiksi sosiaalisen konstruktivismin.¹⁰ Yleisesti oppimiskäsityksellä on keskeinen rooli kasvatustieteissä, koska se ohjaa ja määrittää ratkaisevalla tavalla esimerkiksi oppimiseen ja didaktiikkaan kohdistuvaa tutkimustoimintaa, mitkä ovat yksiä kasvatustieteiden pääosa-alueita.

Paradigma on Thomas S. Kuhnin luoma käsite, jolla hän tarkoittaa tieteenteon pohjana olevaa ja tieteellisen tutkimuksen kautta rakentunutta ymmärrystä jostakin asiasta. Kuhnin mukaan paradigma on sellainen tieteellinen saavutus, joka muuttaa tieteellisen toiminnan lähtökohtia saamalla seuraajia muiden kilpailevien näkemysten kannattajista muuttaen näin tieteenteon käsitystä itsestään. Lisäksi tämä uusi tieteellinen tutkimustulos on riittävän avoin jatkotutkimukselle. Uusi tieteellinen saavutus muuttuu paradigmaksi, kun siitä tulee tutkimusenteon kyseenalaistamaton lähtökohta – siis oletus, jonka perustalle tutkimusta jatkossa tehdään. (Kuhn 1970, 10–22.) Paradigman käsitettä on käytetty kasvatustieteissä kuvaamaan tieteen sisäistä kehitystä normaalitieteestä uuteen normaalitieteeseen; eri katsantokantojen vaihtumista ”vallankumouksen” kautta vallitsevaksi tavaksi tarkastella tiedettä, näkökulmien määrittäessä, mitä milloinkin pidetään kasvatustieteellisenä paradigmana (esim. Husén 1988; Iisalo 1980). Paradigman käsitteen sopivuus kasvatustieteellisten muutosten kuvaamiseen on myös kyseenalaistettu (esim. Saari 2011, 57) ja sen käyttö on kasvatustieteellisessä keskustelussa osittain irtaantunut Kuhnin luomasta käsitteestä. Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin merkityksetöntä, kuinka sopiva paradigman käsite on kuvaamaan tieteenteon muuttuneita lähtökohtia. Olennaista on ymmärtää, että sen tarkoituksena on kuvata tieteenteon valtavirtaa, sen vallitsevaa tutkimusperiaatetta. Siten tässä tutkimuksessa käsitettä käytetään sekä koko kasvatustiedettä yleisesti koskettavalla makrotasolla että pelkkään oppimiseen liittyvällä mikrotasolla.

¹⁰ Vaikka konstruktivismi muodostuu hajanaisista ja laaja-alaisista lähteistä ja suuntauksista (ei siten ole yhtenäinen teoria), sitä yhdistävä tekijä on tietokäsitys, jolle konstruktivismi rakentuu. Eli, että tieto on aina yksilön tai yhteisön rakentamaa, ei jotakin objektiivista tai tietäjästä riippumatonta. (Tynjälä 1999, 37.)

3 KOULUKASVATUKSEN KONTEKSTI 1970-LUVUN SUOMESSA

Seuraavaksi rakennan kokonaiskuvaa 1970-luvun koulukasvatusta koskevasta kontekstista neljän pääkappaleen kautta. Aluksi tarkastelen yhteiskunnallista tilannetta ja koulutusjärjestelmää sekä niiden muutoksia ja uudistuksia, jotka konkretisoituivat juuri 1970-luvulla. Sitten kohdistan tarkasteluni Suomessa vaikuttaneisiin kasvatusajattelun suuntauksiin muodostaen historiallista jatkumoa 1800-luvulta 1970-luvulle ja teen siten näkyväksi kasvatuksen kehittymisen oppimispainotteiseksi ohjaukseksi. Lopuksi suuntaan huomioni kasvatustieteisiin selventämällä ensin siellä vallinneita paradigmoja ja diskursseja, minkä jälkeen tutkin kognitiivisen psykologian mukaantuloa kasvatustieteelliseen keskusteluun *Kasvatus*-lehtiä analysoimalla.

3.1 *Muuttuva yhteiskunta ja koulutusjärjestelmän välttämätön uudistus*

Suomalainen yhteiskunta muuttui hyvin voimakkaasti toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä, etenkin 1960- ja 1970-luvuilla. Elinkeinorakenteen muutos alkoi melko nopeasti toisen maailmansodan jälkeen ja Suomi siirtyi lopulta agraariyhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi muutamassa vuosikymmenessä. Yhden sukupolven aikana lähes kolmannes väestöstä siirtyi maataloudesta muihin elinkeinoihin, mihin liittyi ihmisten laaja muuttoliike maalta kaupunkeihin ja jopa ulkomaille asti. Yhteiskunnallisen rakenteen muutos tapahtui nopeasti eikä sitä kyetty etukäteen suunnittelemaan, jolloin tapahtumat etenivät melko hallitsemattomasti. Suurten ihmismäärien muuttaessa paikasta toiseen, ja useimmiten tiettyihin asutuskeskuksiin, syntyi myös monia elämää määrittäviä muutoksia ja ongelmia. (Ks. Ahonen 2003, 109–113; Karisto, Takala & Haapola 1999, 63–67.) Muun muassa perhe-elämä muuttui työn ja asumisolosuhteiden myötä, sukupuoliroolit laajenivat ja elämäntapa alkoi yleisestikin vaihdella. Uusi tilanne synnytti monia sosiaalisia ongelmia ja toisaalta aikaisempaa korkeampaa elintasoa. Kaiken kaikkiaan tapahtui myös eriytymistä eri ikäpolvien välille. Rakennemuutoksen myötä aikaisemmin varsin yhtenäinen kulttuuri alkoi siten moninaistua, jolloin useita yhteiskunnan perusarvoja pyrittiin määrittelemään

uudestaan. Tähän liittyi monet radikaalit nuorisoliikkeet¹¹ vaatimuksineen, minkä seurauksena yhteiskunta näkyvästikin moniarvoistui. Siten yhteiskuntaelämä samalla politisoitui ja muuttui uusien vaatimusten mukaisesti aikaisempaa demokraattisemmaksi. Siinä sivussa tapahtui myös arvojen liberalisoitumista ja aikaisemmista autoritaarisista ohjenuorista irtaantumista kohti itsensä toteuttamisen ihannetta. (Vrt. Launonen 2000, 193–196.) Myllerryksen keskellä Suomesta rakennettiin hyvinvointivaltiota, jonka yhtenä merkittävänä osana nähtiin koulutus. (Ahonen 2003, 109–113; Arola 2008, 30; Iisalo 1991, 242–243; Launonen 2000, 192–194.)

Suomessa oli säädetty vuonna 1921 oppivelvollisuuslaki, jonka myötä jokainen suomalainen lapsi oli velvoitettu käymään koulua (ks. Iisalo 1991, 180). Tuolloin oppivelvollisuuskoulu oli muodostunut rinnakkaiskoulujärjestelmäksi, jossa kansakoulu ja oppikoulu muodostivat periaatteessa kaksi erilaista koulutuspolkua (ks. esim. Ahonen 2003, 68). Käytännössä yhteiskunnan alemmat sosiaaliluokat kävivät kansakoulun ja kenties muutaman jatkuuokan, kun ylemmät sosiaaliluokat menivät aluksi valmistavaan oppikouluun, josta he siirtyivät keskikouluun ja sieltä lukioon. Koulutusjärjestelmä pohjautui sääty-yhteiskunnan tarpeisiin kansakoulun, oppikoulun ja ammatillisten oppilaitosten suhteen ja se oli syntynyt silloiseen yhteiskuntaan sekä tietysti oman aikansa poliittisen päättämisen tuloksena¹² (Iisalo 1991, 252). Toisen maailmansodan jälkeen suurten ikäluokkien kasvaessa oppikoulu¹³ kuitenkin kasvatti suosiotaan ja vuonna 1968 suomalaisista 11-vuotiaista lapsista jo yli puolet siirtyivät oppikouluun. Tämä aiheutti melkoista painetta opetuksen järjestäjille, kun sekä tilat että opetushenkilökuntakin olivat riittämättömät oppilastulvaa vastaanottamaan. Myöskään kansakoulu ei vastannut oikeastaan mitenkään muuttuneen työelämän tarpeisiin ja alueellinen eriarvoisuuskin oli silmiinpistävää. Siten viimeistään 1960-luvulla kävi selväksi, ettei silloinen koulutusjärjestelmä enää kyennyt vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin. (Ahonen 2003, 113; Iisalo 1991, 246.)

Rakennemuutoksen lisäksi suomalainen yhteiskunta muuttui merkittävästi myös ympäristönä. Teknologian lisääntyminen ja informaation raju kasvu asettivat omalta osaltaan merkittäviä haasteita kasvatukselle ja koulutukselle sekä varsinkin niitä ohjaaville tavoitteille. Television yleistyminen alkoi viihteellistää kulttuuria ja samalla erilaisten teknisten laitteiden merkitys yhteiskunnassa kasvoi (Launonen 2000, 194). Elinkeinoelämän muutokset vaativat myös koulutuksen muutosta, jotta koulutus ylipäättään vastaisi elinkeinoelämän muuttuneisiin tarpeisiin

¹¹ Mm. uusvasemmistolainen liike, hippiliike, vihreä ympäristöliike ja opiskelijaliike (ks. Launonen 2000, 193).

¹² Jo 1800-luvulla suomalaista koulua luotaessa yhtenä vaihtoehtona oli jonkinlainen yhtenäiskoulu, joka ei kuitenkaan tullut valituksi. Samoin läpi koko Suomen itsenäisyyden ajan toistui vaatimus yhtenäiskoulusta, välillä voimakkaammin ja välillä vaimeammin. Ahosen (2003) mukaan vuonna 1921 säädetyn oppivelvollisuuslain aikoihin vahvistettu rinnakkaiskoulujärjestelmä oli jo tuolloin vanhentunut eikä vastannut edes silloisen yhteiskunnan tarpeisiin.

¹³ Oppikoulut olivat pääosin sekä yksityisiä että maksullisia ja niiden avaaman koulutusväylän kautta oli mahdollista edetä yhteiskunnan sosiaaliluokissa (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 25).

(K: mm. Heikkinen; Karvonen; Kauranne 1972, 217–223). Vuoden 1971 koulutuskomitea pyrkiin määrittelemään koulutuspoliittiset tavoitteet yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden pohjalta, jolloin koulutuksen päämäärät alkoivat entistä voimakkaammin painottaa tieteellis-teknistä kehitystä hyvinvoinnin takaajana (K: Aho & Lehtinen 1974, 138; Jussila 1974, 225).

Kun suomalainen yhteiskunta muuttui niin elinkeino- kuin aluerakenteeltaankin ja nämä muutokset yhdistyivät suurten ikäluokkien vyöryyn, nousi keskeiseksi ongelmaksi nuorten koulutus ja työllistyminen. Koulutuskysymystä pohdittaessa myös alueellisten rakenteiden sekä elinkeino- ja luokkarakenteiden yhteydet koulutukseen tulivat uudelleen neuvoteltaviksi ja siten muutettaviksi. Näiden muutosten yhteydessä talouskasvu nousi entistä suuremmaksi poliittiseksi tavoitteeksi. (Kettunen, ym. 2012, 26–28.) Muuttuneessa tilanteessa myös koulujärjestelmän pohjana olevat arvot täytyi määrittää uudestaan. Tällöin yhteiskuntaelämän perustaksi valikoituivat kansanvaltaisuuden ja tasa-arvon ihanteet, jotka edellyttivät sosiaalisia taitoja.¹⁴ (Kettunen, ym. 2012, 32–33; Launonen 2000, 203.)

3.1.1 Koulutuksen uudistaminen politiikassa ja käytännössä

Vuonna 1968 Suomessa säädettiin laki yhdeksän vuoden oppivelvollisuuskoulusta, josta tuli kaikille yhteinen peruskoulu, muodostuen ala- ja yläasteesta. Poliittista päätöstä edelsi vuosien valmistelutyö ja itseasiassa yhtenäiskoulua oli tavoiteltu useita kertoja aikaisemminkin 1900-luvulla, siinä kuitenkin onnistumatta esitysten törmätessä poliittisiin erimielisyyksiin (ks. esim. Launonen 2000, 195). Näin koulutusta koskevat aikaisemmat uudistukset olivat jääneet vähittäiseksi koulutuksen korjaamiseksi. Tällä kertaa vaatimus yhdestä yhtenäiskoulusta perustui toisaalta yhteiskunnan rakennemuutoksen aiheuttamaan paineeseen, sekä ajassa voimakkaasti vallinneeseen tasa-arvon eetokseen (Iisalo 1991, 251–255; Skinnari & Syväoja 2007, 344).

Vuonna 1956 valtioneuvosto asetti Kouluohjelmakomitean tarkastelemaan koulutuskysymystä ja sen johtoon nimettiin sosiaalidemokraattinen Reino H. Oittinen (1912–1978). Tuon komitean mietintö valmistui vuonna 1959, mikä voidaan nähdä peruskoulun alkuna. Aiheesta käytiin sekä poliittista että yhteiskunnallista keskustelua ja vuonna 1963 yhtenäiskoulusta tehtiin eduskunnassa periaatepäätös. Vuonna 1964 perustettiin Peruskoulukomitea, jonka puheenjohtajaksi tuli tuolloin jo opetusministeriksi noussut R.H. Oittinen. Komitea luovutti mietintönsä vuonna 1965. Seuraavana vuonna vaihtuneen hallituksen opetusministerinä jatkanut Oittinen antoi esityksen eduskunnalle uudesta koulujärjestelmästä vuonna 1967 ja lopulta laki hyväksyttiin kolmannessa

¹⁴ Launonen (2000, 194–195) nostaa kehityksen taustalta esiin poliittisen vasemmiston toiminnan, minkä myötä monia vallitsevia arvoja alettiin yleisesti kyseenalaistaa.

käsittelyssään vuonna 1968. Laki koulujärjestelmän perusteista tuli voimaan 1.8.1970 ja siirtyminen peruskoulujärjestelmään alkoi vaiheittain Pohjois-Suomesta vuonna 1972 päättyen eteläiseen Suomeen vuonna 1977. Ensimmäisen kerran koko ikäluokka pääsi peruskoulusta vuonna 1982, jolloin voidaan todeta peruskoulun asettuneen osaksi suomalaista yhteiskuntaa. (Ks. Kettunen, ym. 2012, 37–39; Somerkivi 1983, 6–34.) Peruskoulussa tapahtuvaa toimintaa ohjasi vuonna 1970 julkaistu opetussuunnitelma (POPS), joka oli valmistunut peruskoulun opetussuunnitelmakomitean tuottamana kompromissina ristiriitaisten näkemysten pohjalta (ks. Arola 2008, 30–48).

Peruskoulun tuleminen oli siis ratkaisevalla tavalla riippuvainen politiikasta ja poliittisista päättäjistä, sillä koulujen ylläpitäjänä toimi Suomen valtio. Merkittävä – ja todennäköisesti myös ratkaiseva – asia yhtenäiskoulun syntymiselle oli vasemmiston vaalivoitto vuonna 1966. Ylipäätään tuota vuosikymmentä määritti voimakkaasti yhteiskunnallisen tasa-arvohankkeen esilläolo ja peruskoulusta päätöstä tehtäessä lakiesitys saavutti enemmistön suosion, kun myös Maalaisliitto asettui kannattamaan sitä. Olennainen tekijä tuona aikana oli hyvinvointivaltion ihanne, jota kohti pyrittiin kaikilla elämisen osa-alueilla. Yhteiskuntatasolla valtio otti itsellensä tehtäviä, jotka olivat kuuluneet aikaisemmin perheille ja paikallisyhteisöille. Hyvinvointivaltioideologiaan kuului ajatus kansalaisten tasavertaisuudesta ja siten myös keskusjohtoisuudesta, jonka kautta tasavertaisuus voitiin taata. Koulutusta haluttiin kehittää systemaattisesti, jolloin myös eri koulutusinstituutioiden hallintoa pyrittiin yhdenmukaistamaan.¹⁵ Peruskoulu oli osa Sosialidemokraattisen Puolueen hanketta, jonka tarkoituksena oli tasoittaa kansalaisten mahdollisuuksia.

Poliittisella tasolla – jossa peruskoulua koskevat päätökset tehtiin – merkittävä vaikuttaja R.H. Oittinen oli hyvin optimistinen suunnittelun ja tasa-arvon mahdollisuuksien suhteen ja hän luotti voimakkaasti uuteen (kasvatus)tieteelliseen tietoon kasvatuskysymyksissä. Hänen mukaansa ennen kaikkea oli tukeuduttava yhteiskunnan antamaan kasvatukseen. Siten peruskoulunkin tehtäväksi määräytyi yhteenkuuluvuuden, yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja samojen mahdollisuuksien luominen. Keinoksi tuli uudenlainen kasvatus ja Oittinen käyttikin peruskoulusta määritelmää ”sosiaalinen koulu”. (Ahonen 2003, 120–121; Arola 2008, 32–34.) Sirkka Ahosen (2003, 114) mukaan juuri 1960-luvulla tasa-arvokäsitteen sisältö oli laajimmillaan siihenastisen historiansa aikana, jolloin peruskoulun lähtökohdaksi tuli yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus ja ennen kaikkea mahdollisuuksien tasa-arvo. Peruskoulu nähtiin hyvinvointivaltion universaalina rakenteena, joka siten loi pohjaa yhteiskunnalliselle tasa-arvolle (Ahonen 2003, 109–112). Koulutuksellinen tasa-arvo perustuikin Kettusen, ym. (2012, 39) mukaan julkilausumaan eri väestö-

¹⁵ Tähän liittyi keskitetty kouluhallinto ja koulusuunnittelun tavoiterationalisoituminen. Koulu-uudistuksen ja lisääntyneen suunnittelun myötä opetushallinnon henkilömäärä ja budjetti moninkertaistuivat. (Jalava, Simola & Varjo 2012, 73–75.)

ryhmien samanlaisista mahdollisuuksista saada koulutusta. Onnistuakseen tavoite vaati sellaista pedagogiikkaa, jolla oppilaiden taustatekijöiden ja oppimisvaikeuksien vaikutukset voitaisiin minimoida ja oppilaat ylittäisivät mahdollisimman korkean yhteisen minimitason.

Loppujen lopuksi peruskoulu – sellaisena kuin se tuli – oli erilaisten poliittisten päämäärien risteyksessä ja se syntyi kompromissina monenlaisten neuvottelujen tuloksena. Siten se ilmensi uusia yhteiskunnallisia vastakkaisuuksia ja eri ryhmien valtapyyteitä. (Ks. Ahonen 2003, 114; Arola 2008, 30.) Yhtenä uutena ja varsin näkyvänä osapuolena näissä neuvotteluissa olivat myös opiskelijaliikkeet ja etenkin Teiniliitto, joka ajoi voimakkaasti (oppi)kouluihin demokratiaa ja vaati käytännössä valtaa koululaisille itselleen. Koko demokratiataistelu kulminoitui kysymykseen ristiinäänestyksestä. Muutaman vuoden ajan kouluissa sovellettiin ristiinäänestystä, jolloin oppilaat käytännössä katsoen valitsivat kouluneuvostoon sekä omat että opettajien edustajat, sillä äänestyksessä jokainen äänioikeutettu oppilas ja opettaja äänesti sekä yhtä oppilasehdokasta että yhtä opettajaehdokasta. Ristiinäänestyksestä luovuttiin kuitenkin lopulta melko nopeasti Opettajien Ammattijärjestön painostuksesta. Teiniliiton muututtua yhä enemmän vasemmistoradikaaliin suuntaan se alkoi edetä kohti loppuaan ja koki lopulta sekä taloudellisen että vaikutusvaltansa konkurssin. (Ks. Kärenlampi 1999.)

Jos rinnakkaiskoulujärjestelmä ei vastannut yhteiskunnan muuttuneisiin tarpeisiin 1960-luvulla, ei niihin osaltaan kyennyt vastaamaan korkeakoulujärjestelmäkään: korkeakoulututkinnot eivät vastanneet työelämää, valmistumisajat olivat pitkiä ja keskeyttämiset yleisiä (Jauhiainen 1997, 168). Niinpä koko koulutusjärjestelmä oli auttamatta aikaansa jäljessä 1960-luvulla ja se, millaiseksi kokonaisuudeksi tuo järjestelmä uudistettiin, oli riippuvainen politiikasta sekä osittain kasvatustieteestä¹⁶. Yliopistolaitosta oli alettu uudistaa jo 1950-luvulla muun muassa perustamalla uusia yliopistoja ja toisaalta jo olemassa olleet yksityiset yliopistot olivat taloudellisten ongelmien vuoksi ajautuneet pääosin valtion rahoittamiksi laitoksiksi. Lopulta yliopistot ja korkeakoulut valtiollistettiin 1970-luvulla, minkä myötä myös korkeakoulujen hallinto- ja tutkintouudistukset tapahtuivat valtiojohtoisesti. Hyvinvointivaltioideologiaan yhdistynyt valtiojohtoinen suunnittelutendenssi voimistui hallintotasolla ja lisäsi luonnollisesti myös opetusministeriön henkilömäärää varsinkin, kun eri ministeriöiden alaisuudessa hajanaisesti olleet koulutusalueet siirrettiin kaikki opetusministeriön alaisuuteen. Samalla, kasvavien resurssien myötä, korkeakoulupolitiikka liitettiin yleiseen yhteiskuntapolitiikkaan, jossa se nähtiin aikaisemmasta poiketen kansantaloudellisesti hyödyttävänä investointina. (Jalava, ym. 2012, 73–74; Kettunen, ym. 2012, 34–37.) Korkeakoulujärjestelmän uudistaminen ja alueellinen laajentaminen johtuivat kuitenkin samoista

¹⁶ Siltä osin kuin poliittiset päättäjät ja valtion virkamiehet näkemyksiään kasvatustieteestä ammensivat. Ahosen (2000, 424) mukaan tutkimustieto todella vaikutti päätöksentekoon.

yhteiskunnallisista muutospaineista kuin peruskoulutuksenkin uudistaminen oli aiheutunut (Nevala & Rinne 2012, 209–212). Lukionkäynti lisääntyi 1960-luvulta alkaen voimakkaasti, jolloin lukiolaitos laajeni, opiskelijamäärät kasvoivat ja siten myös yliopistoon hakeutuvien ylioppilaiden joukot kasvoivat. Seuraukset näkyivät korkeakoulujen opiskelijamäärissä: kun 1960-luvulle tultaessa heitä oli n. 20 000, 1970-luvun alussa heitä oli jo n. 60 000. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 103, 108.) Lisääntyneiden opiskelijamäärien lisäksi myös opiskelijaliikkeet voimistuivat ja politisoituivat. Opiskelijaradikaalit vaativat näkyvästi demokratiaa myös korkeakouluihin, minkä lopputuloksena yliopistolaitoksen hallintomalliksi vakiintui kolmikantaperiaate, jossa professorit, muu henkilökunta ja opiskelijat (kolme kantaa) muodostivat hallintoelinten valintaperusteet.

Peruskoulu-uudistusta seurasi sekä jatko-opintojen (lukio, ammatillinen koulutus, korkeakoulut) että varhaiskasvatuksen (päivähoito, esikoulu) uudistukset, jolloin koko suomalainen koulutusjärjestelmä rakennettiin uudeksi kokonaisuudeksi. Selvennän uudistusten sarjaa tämän tutkimuksen kannalta keskeisten tapahtumien osalta alla olevassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Koulutusjärjestelmä uudistuksen keskeiset tapahtumat kronologisesti listattuna.

Vuosi	Tapahtuma
1963	- Yhtenäiskoulusta tehtiin periaatepäätös eduskunnassa.
1966	- Asetettiin peruskoulun opetussuunnitelmakomitea, jonka tehtävänä oli uuden opetussuunnitelman laadinta.
1968	- Eduskunnassa tehtiin lopullinen päätös perustaa kaikille yhteinen koulu.
1969	- Korkeakoulujen tutkintouudistusta asetettiin valmistelemaan toimikunta (FYTT).
1970	- Opetussuunnitelma-komitean mietintö valmistui: POPS. - Laki koulu-järjestelmän perusteista astui voimaan.
1971	- Säädettiin opettajankoulutuslaki, joka sinetöi opettajankoulutuksen siirtymisen yliopistoihin.
1972	- Peruskoulujärjestelmään siirtyminen alkoi Pohjois-Suomesta. - FYTT esitti valmistuneen mietintönsä korkeakoulujen tutkintouudistuksesta.
1974	- Kasvatustieteet perustettiin yliopistoihin ja luokanopettajakoulutus siirtyi niihin. - Valtionneuvosto teki periaatepäätöksen korkeakoulujen tutkintouudistuksesta.
1977	- Peruskoulujärjestelmä astui voimaan koko Suomessa.
1979	- Yliopistollinen kasvatusala siirtyi lopullisesti uuteen tutkintojärjestelmään.

Koska peruskoulu-uudistus oli aivan keskeinen muutos koko suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja sen uudistamisessa ja koska monet asiat kiteytyivät siihen, on peruskoulun tarkastelu ollut tässä välttämätöntä. Tutkielmani kannalta, sen kohdistuessa kasvatustieteisiin, on korkeakouluun liittyvät uudistukset osittain myös otettava huomioon. Tutkielmassani ei kuitenkaan tarkastella varhaiskasvatuksen, lukion, ammatillisen koulutuksen tai muiden koulutusalojen tai -tasojen uudis-

tuksia, koska ne ovat tutkimuksen kannalta epärelevantteja. Kasvatustieteen kehitystä käsittelen tarkemmin kappaleessa 3.3.

Suomalaisen yhteiskunnan kokemat massiiviset muutokset 1960- ja 1970-lukujen aikana tapahtuivat kansainvälisesti vertailtuna erittäin nopeasti. Suurten haasteiden edessä turvauduttiin hallinnon keskittämiseen, organisointiin ja laajentamiseen. Usko rationaalisen suunnittelun voimaan oli vahva. (Jalava, ym. 2012, 77.) Pitkään jatkunut talouskasvu antoi uskoa tulevaan, ja vaikka monista uudistuksista oltiin poliittisella tasolla erimielisiä, isoimmat uudistukset saatiin kuitenkin toteutettua ja niin hyvinvointivaltio kuin tasa-arvokin näyttäytyivät oikeina ja saavutettavissa olevina tavoitteina. Nevala ja Rinne (2012, 210) näkevät 1970-luvulta 1980-luvun lopulle kolme tuota ajanjaksoa keskeisesti määrittävää muutosta:

Elinkeinorakenteen murroksen ja suurten ikäluokkien liikehdinnän seurauksena muuttoliike kaupunkeihin ja rajojen ulkopuolelle kiihtyi. Liikkuvuus ja kaupungistuminen muuttivat myös ihmisten elintapoja – suomalainen yhteiskunta modernisoitui. Toisaalta ajanjakso oli hyvinvointivaltion rakentamisen huippukautta, sillä sosiaalipoliittinen lainsäädäntö laajeni ja tulonsiirrot moninkertaistuivat. Kolmas näkyvä piirre 1970-luvulla oli yhteiskunnan politisoituminen. Poliittikka näkyi, tuntui ja oli läsnä miltei kaikkialla. Se miellettiin luonnolliseksi osaksi ihmisten arkipäivää ja toimintaa peruskoulusta yliopistoihin tai urheiluelämästä tiedotusvälineisiin.

Suomalaisten elämä muuttui siis merkittävästi 1960- ja 1970-lukujen aikana. Edellä kuvattujen muutosten yhteydessä on kiinnitettävä huomiota myös yhteiskunnan sekularisoitumiseen. Moniarvoisuus alkoi korvata aikaisempaa, suhteellisen yksiarvoista katsantokantaa, jolloin yleisesti tunnustetut arvokäsitykset irrottautuivat monista menneisyyden näkemyksistä.

3.1.2 Lähtökohtien ja toiminnan nostamat ongelmat

Melko nopeasti hyvinvointivaltion hanke törmäsi vapauden ja tasa-arvon yhteensovittavuuden ongelmaan. Yhteiskuntafilosofit pohtivat jo 1970-luvulla hyvinvointivaltion raamittamaa yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja valtion roolin muodostamaa kolmiota. Viimeistään tuolloin huomattiin, että vapaus ja tasa-arvo ovat jokseenkin ristiriidassa keskenään ja että valtion toiminta niiden takaajana on silti keskeinen. (Ahonen 2003, 115.) Tasa-arvoa pidettiin yhtenä tärkeimmistä arvoista, mutta toisaalta valtion ajama tasa-arvo vähensi kansalaisten vapautta ja se koettiin tasapäistämisenä sekä kehityksenä kohti massayhteiskuntaa. Peruskoulun osalta tämä merkitsi sitä, että mahdollisuuksien tasa-arvon nimissä pyrittiin koulun toimintaa ohjaamaan siten, että oppilaista riippumatta päästäisiin mahdollisimman yhteneviin oppimistuloksiin. (Mt. 125, 145.) Eli niin sanotusti eroja tasoittamalla tasapäistettiin oppilaita. Hyvinvointivaltiota rakennettaessa

tasa-arvo käsitettiin ihmisten välisenä tasaväkisyytenä ja mahdollisuuksien tasaisena jakautumisena. Myös kasvatustieteissä tähän tasa-arvon ongelmaan etsittiin ratkaisua (K: mm. Hälinen 1973, 76–79; Malinen 1973, 233–239; Itälä 1973, 265–269; Kyöstiö 1973, 378–382). Lisäksi hyvinvointivaltioideologia, joka nojasi voimakkaasti keynesiläiseen käsitykseen¹⁷ taloudellisesta kasvusta, sai kolauksen 1970-luvun öljykriisistä ja usko loputtomaan kehitykseen heikentyi. Öljykriisin seurauksena Suomi ajautui vakavaan taloudelliseen lamaan vuosina 1975–1977 (ks. Karisto, Takala & Haapola 1999, 67–68). Tästä seurasi Jalavan, ym. (2012, 78–79) mukaan selkeä taitekohta esimerkiksi koulutuksen hallinnon historiassa. Muun muassa korkeakoulujen laajenemisvaihe tyssäsi kiristyneisiin resursseihin ja lähes saavutetun ”Kokonaisvaltaisen suunnittelun sijasta alettiin vaatia hallintojärjestelmää, joka sopeutuisi ja reagoisi entistä herkemmin toimintaympäristön muutoksiin ja kykenisi vastaamaan ennakoimattomien tilanteiden edellyttämiin resurssien siirtoihin.” Rakennettu hyvinvointivaltio alkoi saada osakseen kritiikkiä ja siihen kohdistettiin ”byrokratiatalkoot” 1970-luvun lopussa. (Mt. 79.) Skinnarin ja Syväoan (2007, 244) mukaan katse tasa-arvosta alkoi siirtyä moniarvoisuuteen ja kilpailun logiikkaan. Toisaalta tasa-arvo ideana ja tavoitteena ei kadonnut mihinkään, vaan pikemminkin käsitys tasa-arvosta muuttui kohti ajatusta, jossa tasa-arvo nähtiin yksilöiden välisenä, mutta kunkin yksilön henkilökohtaisena mahdollisuutena toteuttaa omia kykyjään (ks. Kettunen, ym. 2012, 48).¹⁸

Peruskoulu oli tullessaan aivan uusi asia Suomessa sekä ison luokan yhteiskunnallinen muutos. Tasa-arvon kannalta katsottuna se loi suomalaisille aikaisempaa tasavertaisemmat mahdollisuudet menestyä elämässä, vaikkakin se myös asetti tullessaan vanhemmat ikäluokat nuorempia heikompaan asemaan. Yhtenäiskoulun ensimmäinen vuosikymmen oli kuitenkin osittain oman linjan ja roolin hakemista. 1970-luvun talouskriisin myötä myös peruskoulusta haettiin säästöjä vuosina 1975–1977 muun muassa vähentämällä viikkotunteja ja valinnaisuutta sekä suurentamalla joitakin opetusryhmäkokoja. Vuonna 1979 opetusryhmäkokoja puolestaan taas pienennettiin. Peruskoulua pyrittiin kehittämään, mutta monet uudistukset johtuivat poliittisista päämääristä pedagogisten perusteiden sijaan (mikä kuulostaa tämän päivän digiloikkaeetoksen keskellä valitettavan tutulta). Peruskoulun kehittämisprojektit – tai lähinnä niiden rahoitus – saivat ikävän kolauksen niin kutsutusta Pirkkalan kokeilusta, jossa valvonta petti ja oppilaille opetettiin sekä virheellistä tietoa että välitettiin erittäin asenteellista maailmankatsomusta. (Somerkiivi 1983, 30–31,

¹⁷ Tämän käsityksen mukaan taloudellinen kasvu edellytti väestön ostokyvyn tasoitusta valtion kautta (ks. esim. Ahonen 2003, 115).

¹⁸ Sauli Salmela (2014, 188) kuvaa nykyisiä vapauden ja tasa-arvon käsityksiä näin: ”Aikamme uusliberalistisessa koulutuspoliitikassa vapaudella ymmärretään yksilön mahdollisuuksia edistää omaa kilpailukykyään taloudellisen menestyksen markkinoilla, ja tasa-arvolla tarkoitetaan yhtäläistä esteettömyyttä ajaa omia pyrkimyksiään koulutuksen avulla.” Näiden nykyisten käsitysten todeksi tuleminen alun voidaan siten nähdä olevan nimenomaan 1970-luvun lopussa.

94–95.) Lisäksi 1970-luvulla tapahtui aikaisemmin avaamani kouludemokratiakokeilu, joka liittyi Teiniliiton vaatimukseen täysin tasavertaisesta kouludemokratiasta. Ylipäätään 1970-lukua leimasi tietynlainen poliittisuus, sillä esimerkiksi kouludemokratiakokeiluun sisältyi puoluejärjestelmä, jossa myös opettajat valitsivat puolueensa. Tämä johti tilanteen monessa koulussa melko jännittyneeksi, kun muutenkin kansakoulun ja oppikoulun opettajien laittaminen yhtenäiskouluun aiheutti opettajistossa pientä varautuneisuutta. Lisäksi opettajat valittivat lisääntyneistä järjestyshäiriöistä. (Ks. Kärenlampi 1999.) Yleisesti ottaen vaikuttaa siltä, että tällaiset kokemukset aiheuttivat jonkinasteisen epäluottamuksen syntymisen peruskouluissa ja toisaalta yhteiskunnassa yleensä koululaitosta kohtaan.

Kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna peruskoulun alkua leimasi kasvatustavoitteiden epämääräisyys. Niitä pyrittiin selkeyttämään valtakunnallisella keskustelulla kouluhallituksen aloittamana 1970-luvun lopulla, mutta ilmeisesti suomalainen yhteiskunta oli jo niin moniarvoistunut, ettei yhteisiä arvoja enää kyetty löytämään. (Launonen 2000, 235; Arola 2008, 48, myös K: 1977, 21–22; Vikainen 1978, 179–181; Kähkönen 1978, 182–185; Takala 1978, 423–429; Vikainen 1978, 430–433.) Opetusta ohjasivat silti yhteiskuntapolitiikan määrittelemät oppimistavoitteet (Kettunen, ym. 2012, 41).

3.2 Kasvatusajattelun vaihdokset ja muuttuvat lähtökohdat suomalaisen lähestymistavan taustalla

Suomessa, niin kuin muuallakin, kasvatusajattelu ohjaa ja on ohjannut käytännön kasvatusta ja koulutusta. Kullekin ajalle ominaiset tai sopivaksi katsotut aatteet ovat muodostaneet erinäisiä kasvatusajattelun suuntauksia. Aikojen muuttuessa uudet kasvatusajatukset ovat joko alkaneet vaikuttaa edellisten ajatusten rinnalla tai ne ovat jopa korvanneet vanhentuneet ajatukset, muuttaen joka tapauksessa kasvatusajattelua ja siten myös kasvatuksen käytäntöä. Muuttuvan kasvatusajattelun lisäksi myös käsitys kasvatustieteestä on muuttunut ja vaihdellut ajan saatossa melko voimakkaastikin. Nämä muutokset ovat vaikuttaneet niin tieteen tekemiseen kuin siitä saatavaan tietoonkin ja siten myös paljon käytännön kasvatustoimintaan tieteeseen nojautuvissa kasvatusinstituutioissa. Yhteiskunnan tieto-teknistymisen – ja siten tieteellistymisen – kautta tieteen merkitys mihin tahansa kasvatukselliseen puoleen on voimistunut.

Suomalaisen kasvatusajattelun historia juontaa juurensa keskeisesti 1800-luvulle. Nimittäin nykyistä peruskoulua edeltäneen rinnakkaiskoulujärjestelmän pohja ulottui aina 1810-luvulla

Suomeen saapuneeseen hegeliläisyyteen¹⁹ ja muuan J.V. Snellmanin (1806–1881) luomaan valtiofilosofiaan. Tässä Snellmanin ajattelussa koulutus sisältyi koko kansan sivistyshankkeeseen, jossa jokaisella kansalaisella oli (sen ajan säätyläisyhteiskunnassa) oma paikkansa. Siten rinnakkaiskoulujärjestelmä palveli tätä koko kansan sivistyshanketta, koska rahvas ja oppineisto tarvitsivat erilaista sivistystä ja koulutusta omien tehtäviensä vaatimalla tavalla. Kaikille yhteistä oli kuitenkin korkeamman ihmisyyden tavoittelu sivistymällä. (Ks. Ahonen 2003, 23–28; Launonen 2000, 85.) Yksi olennainen piirre tällaisessa kasvatusajattelussa oli kaikkia koskettavan, metafyyssisen järjen olemassaolo²⁰ ja täten yhteiskunnallisesti tavoiteltava ykseys ja yhteisöllisyys. Yksilön kohdalla kyse ei ollut niinkään oikeuksista, vaan yksilö katsottiin valtion osaksi, jonka velvollisuutena oli ottaa vastaan sen tarjoama koulutus (Saari, Salmela & Vilkkilä 2014, 185). Launosen (2000, 81–86) mukaan ihmisen korkein tietoisuuden aste merkitsi Snellmanille sitä, että ihminen ymmärsi toteuttavansa omalla toiminnallaan universaalin hengen ehdottoman oikeita ja totuudellisia päämääriä. Tällöin etiikalla oli kasvatuksessa keskeinen merkitys (mt. 83). Snellmanin aloittamaa suomalaista hegeliläispedagogiikkaa kehitti eteenpäin Z.J. Cleve (1820–1900), joka oli toiminut Snellmanin oppilaana (ks. Rinne, ym. 2015, 236–244). Käytännössä kasvatusajattelun sisältö muuttui 1800-luvun kuluessa, mutta aikaisempien vuosisatojen kristinuskoon pohjautuvat raamit silti säilyivät.²¹

Cleven aktiivisen toiminnan hiipuessa herbartilaisuus²² alkoi 1880-luvun lopulta lähtien määrittää enenevässä määrin, varsinkin Mikael Soinisen (1860–1924) toiminnan kautta, suomalaista kasvatusajattelua. Filosofinen hegeliläisyys ei enää kehittyvässä maailmassa kelvannut, vaan sitä alettiin pitää liian spekulatiivisena ja teoreettisena lähtökohtana. Herbartilaisuus sen sijaan pohjautui rationaaliseen järkeilyyn, jonka perustaksi otettiin ”havaintokokemuksen kautta saavutettu psykologinen tietämys.” Vielä tuolloin kasvatuspäämäärät valikoituivat etiikasta käsin,²³ mutta kasvatuksen keinot ja menetelmät nojautuivat kehittyvän sielutieteen (psykologian) tarjoamaan tietämykseen. Herbartilaisuuden nousu hegeliläisyyden ohi vallitsevaksi katsantokannaksi selittyy herbartilaisuuden koetulla käyttökelpoisuudella sekä

¹⁹ Hegeliläisyydellä tarkoitetaan G.W.F. Hegelin (1770–1831) aloittamaa filosofista suuntausta, joka painotti järjellisyttä kaiken perustana (mm. Ahonen 2003, 23).

²⁰ Hegel puhui ”absoluuttisesta hengestä” ja ”ehdottomasta järjestä”, mikä tavallaan korvasi kristinuskon Jumalan (ks. Launonen 2000, 81).

²¹ Merkittävimmät muutokset 1800-luvulla olivat darwinismin (evoluutioajattelun) synty, liberalismien synty sekä marxilaisuus ja työväenliikkeen synty, joidenka myötä elämäntietämys yleisesti sekularisoitui ja suorastaan alkoi vastustaa vallitsevaa järjestystä (ks. Launonen 2000, 90–97, vrt. Saari, ym. 2014, 185–187).

²² Herbartilaisuus oli filosofi J.F. Herbartin (1776–1841) ajatuksiin pohjautuvaa kasvatusajattelua, joka voidaan tiivistää kolmeksi asiakokonaisuudeksi: 1. Oppi sielusta, mielteestä ja apperseptiosta, 2. Oppi harrastuksesta, harrastuksen monipuolisuudesta ja siveellisen luonteen kehittämisestä, 3. Oppi kasvatuksen keinoista. (Ks. Iisalo 1991, 152–171.)

²³ Launosen (2000, 100) mukaan ”eettinen kasvatus nousi herbartilaisuudessa koko kasvatusajattelua kantavaksi tekijäksi” ja siten jakoi hegeliläisyydestä tutun ihmisen sivistysihanteen (Bildung).

hegeliläisyyteen verrattuna vahvalla individualistisella korostuksella. (Rinne, ym. 2015, 245–246; Saari, ym. 2014, 187–191, ks. myös Lindén & Autio 2011, 40.)

Edellä kuvaamani suomalaisen kasvatustieteen rinnalla suomalaisessa kasvatustieteessä kehittyi pääasiassa 1800-luvun aikana kaksi toisistaan eriyvää ja siten kilpailevaa käsitystä (traditiota) oikeanlaisesta kasvatustieteestä. Siljander (2014, 18) kutsuu aikaisemmin vallitsevaksi muodostunutta henkítieteelliseksi pedagogiikaksi ja hieman myöhemmin ilmaantunutta empiiris-analyyttiseksi kasvatustieteeksi, joilla voidaan nähdä olevan yhtymäkohtansa edellä käsiteltyihin kasvatusteorioihin. Myös Torsten Husén (1988) tekee kasvatustieteellisiä paradigmoja tarkastellessaan samansuuntaisen jaon. Hänen mukaansa näiden kahden paradigman ero juontuu erilaisesta kasvatustiedekäsityksestä: Empiristinen kasvatustiede pyrki asettamaan itsensä luonnontieteelliseksi tieteeksi, jossa tulokset perustuivat mitattaviin havaintoihin ja selitykset näistä tehtiin kausaalipäätelmiin. Henkítieteellinen kasvatustiede puolestaan määrittyi humanistiseksi tieteeksi, jonka tarkoituksena oli ilmiön ymmärtäminen kokonaisvaltaisesti. Joel Kivirauma (1997, 10–17 [Iisalo 1980; Kyöstiö 1979; Päivänsalo 1970; 1980; Rinne 1988]) on koonnut yhteen erinäisiä näkemyksiä suomalaisen kasvatustieteen paradigmoista ja muuttuneista painotuksista. Hän tuo esiin, että kasvatustieteissä elettiin jonkinlaista murroskautta henkítieteellisen ja empiiris-analyyttisen kasvatustieteen välillä 1900-luvun alkupuolelta aina toisen maailmansodan loppuun asti. Tuona aikana suomalaisen institutionaalisen kasvatuksen ihanne muuttui monella tasolla tarkasteltuna kohti kansanvaltaisuutta irrottautuen pikkuhiljaa vanhoista (kristillisistä) näkemyksistä (ks. Koski 2001; Naumanen 1990, 139–146; Ojakangas 1998; Rinne 1984, 326–329; Saari, ym. 2014, 187–191).

3.2.1 Moraalijärjestelmistä kasvatustieteeseen

Ihmismielen psykologisoimisen alettua 1800-luvulta yhteiskuntaelämä alkoi psykologisoitua: ihmismieli ymmärrettiin yleisesti ottaen psykologiseksi ilmiöksi, jota alettiin tutkia ja määritellä tieteellisesti. Yksinkertaistettuna näin syntyi psykologia tieteenä. Ihmiskäsityksen muuttuessa psykologian määrittämäksi (ja siten samalla sekulaariksi), myös kasvatustiede alkoi nojautua psykologiatieteen tarjoamiin näkemyksiin.²⁴ Yhtä yksinkertaistettuna näin syntyi kasvatustiede.

²⁴ Mika Ojakankaan (1998, 115–183) mukaan yksi keskeinen tekijä ihmiskäsityksen muutoksessa kristillis-filosofisesta kohti sekulaaria psykologista ihmiskäsitystä oli perinnöllisyysoppi, joka osaltaan mitätöi aikaisemmat näkemykset kasvatuksesta asettaen samalla kasvatuksen lähtökohdaksi biologisen, viettien ohjaaman olennon ilman yhteyttä hyvään tai pahaan. Tässä yhteydessä kasvatuksen eettinen näkökulma jäi tarpeettomaksi, koska ei enää ollut hyvää tai pahaa, joiden väliltä valita. Oli vain normaalia poikkeavaa käytöstä tai epätoivottua taipumusta, joita täytyi psykologian keinoin ohjata kohti normaalia. Näin kasvatuksen päämäärä muuttui itse elämän päämääräksi sellaisena kuin se esiintyi, jumalallisten tai järjellisten ideaalien väistyessä tieltä. Omatunto Jumalan tai järjen äänenä vaihtui vietiksi, jolle kuului yhtäläillä olla uskollinen (ks. myös Puolimatka 1999, 132–137, vrt. Koski 2004, 83).

psykologia. Sirkku Ahon (1994, 3–4) mukaan kasvatopsykologian tarkoituksiksi muodostui sekä ymmärtää, selittää ja ennustaa että myös kontrolloida yksilön käyttäytymistä kasvat- ja oppimistilanteissa.

Suomessakin laajasti kasvatuksen kenttään vaikuttanut herbartilaisuus oli ensimmäinen kasvatustieteellinen järjestelmä, joka haki keinonsa psykologiasta (vaikka kasvatuksen pääpaino olikin vielä moraalisuudessa), sen tähdätessä systemaattiseen didaktiikkaan. Niinpä juuri Herbartin ajatukset ja opit olivat suomalaisen empiirisen kasvatopsykologian kehittymisen kannalta keskeiset. Suomalainen kasvatustiede ja -ajattelu sai ja haki vaikutteita nimenomaan Saksasta ja saksan kielialueelta toisen maailmansodan loppupuolelle asti. Tämän jälkeen saksankielisen ajattelun vaikutus alkoi heiketä ja suomalainen kasvatustiede ja -ajattelu alkoi hakea vaikutteita enenevässä määrin englannin kielialueelta ja varsinkin Yhdysvalloista. Tero Autio (2006, 104–108) mukaan Herbartin ajatukset olivat löytäneet jalansijaa vuosisadan vaihteessa myös Yhdysvalloissa, missä (massa)kasvatuksen pohjaksi otettiin hänen kasvatopsykologiset näkemyksensä, jotka yhdistyivät hyvin pragmaattisesti siellä tavoiteltuun käyttäytymisen kontrolliin. Herbartin teorian muut osuudet jäivät pienemmälle huomiolle tai kokonaan sivuun, kun taas hänen kasvatopsykologiset (etenkin oppi apperseptiosta) ajatuksensa yhdistyivät empiiriseen tieteseen (behavioristiseen psykologiaan). Siten kasvatustieteeseen moraalisuuteen muuttuikin kasvatukseksi oikeanlaiseen käyttäytymiseen; ”...morality itself came to be conceived in instrumental terms as the regulation of behavior and social conduct...” Autio jatkaa:

The natural-scientific 'prediction and control of the environment' turned into an interest in psychological prediction and control of the human mind in the educational environment. – –. Thus what seemed to have been changed in the transition from Herbartian psychology to a scientific psychology of learning in the Anglo-American world would have been that 'apperception' was replaced in the spirit of positivism by 'behavior' as the center of the curriculum. – –. The proceduralism of Herbartianism seemed to have been updated and reproduced by the context- and institution-free proceduralism of educational psychology. (Autio 2006, 106–107.)

Yhdysvalloissa kasvatustieteen laajasti määrittänyt pragmaattinen asenne edesauttoi tämän suuntaista kehitystä (sitaatin viimeinen lause kuvaa Suomessa tapahtunutta). Behavioristinen psykologia ja empiirinen tiede asettivat siellä pohjan opetuksen tavoitteille, mistä siirryttiinkin pian elinkeinoelämän tarpeista ohjautuvaan tavoitteiden määrittelyyn. Siirtymän yksi varsin keskeinen tekijä oli Ralph Tylerin vuonna 1949 julkaisema rationaalinen opetussuunnitelmanmalli (ks. esim. Simola 2002, 62–63). Sen seurauksena koulukasvatus tavoitteenasettelun kautta entisestään englannin kielialueella ja alkoi mukailla elinkeinoelämän asettamia raameja. (Autio 2006, 108–121; Kelly 2004, 13–16.) Anglosaksisen koulukasvatuksen rakenne muodostui siten oppimisen psykologiasta

ja sen sisällöt sekä toiminta määrittyivät tavoiterationalistisesti yhteiskuntaelämän tarpeita myötäillen (Lindén & Autio 2011, 40–42). Samalla tavoitteista tuli myös arvioinnin normi (Autio 2010, 119).

Suomalaisen kasvatustieteen ja -ajattelun hakiessa vaikutteita enenevässä määrin englannin kielialueelta koulukasvatuksen tavoiterationalisointi alkoi vaikuttaa myös Suomessa. Simolan (2002, 61) mukaan etenkin peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma, vuoden 1970 POPS, ”puhuu voimakkaasti täsmällisestä määritellystä ja hierarkkisesta tavoitejärjestelmästä koko opetussuunnitelman ja samalla koulutyön perustana.” Kasvatuksen tavoiterationaalistumisen yhteydessä voidaan huomata myös yksilökeskeisyyden lisääntyminen, joka toisaalta vaati psykologista katsantokantaa ja toisaalta vahvistui yksilökeskeisen psykologian kautta, psykologian ja yksilökeskeisyyden kietoutuessa spiraalimaisesti toisiinsa (ks. esim. Autio 2006, 109). Tähtisen (1992, 219) mukaan kasvatusajattelun valtavirta Suomessa muuttuikin perustaltaan psykologiseksi viimeistään 1950-luvulla. Silloin niin kasvatuksessa – kuin yhteiskunnassa yleensäkin – alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota yksilöihin. Myös Simola (2002, 58) nostaa yhdeksi ”valtiollisen kouludiskurssin” keskeiseksi muuttujaksi 1950-luvulta juuri oppilaan yksilöllistymisen, mistä tuli lopulta peruskoulun myötä toiminnan kohde: ”kollektiivisen oppilasjoukon sijaan omaleimainen, ainutkertainen oppilasyksilö.” Kasvatuksen, opetuksen ja koulutoiminnan lähtökohdaksi tuli siten yksilökeskeinen psykologia, jonka taustana toimi tavoiterationalistinen ja pragmaattinen katsantokanta koulukasvatuksen päämääristä.

3.2.2 Reformipedagoginen kasvatustoiminta

Yhteiskunnallisten muutosten yhteydessä myös koulutoimintaa ohjaava kasvatusajattelu alkoi saada uusia piirteitä. Keskeisin muutos oli irtaantuminen herbartilaisesta ajattelusta kohti reformipedagogiikkaa (pragmatismia). Kuten edellä toin esiin, herbartilainen kasvatusajattelu haki keinonsa kasvatuspsykologisesta tiedosta. Samoin reformipedagogiikka, jota etenkin John Dewey (1859–1952) kehitti ja teki tunnetuksi, pohjautui William Jamesin (1842–1910) kehittelemään funktionalistiseen psykologiaan, joka puolestaan perustui Charles Darwinin (1809–1882) kehitysoppiin. Progressiivinen pedagogiikka, joksi reformipedagogiikka rinnastetaan, perustui siten naturalistiseen näkemykseen ihmisestä. Tässä Deweyn edustamassa pragmatismissa ’totuus’ tarkoitti samaa kuin ’hyvä’ ja tuo ’hyvä’ määräytyi yksilön elämäntarpeiden tyydyttävyyden kautta. Näin tiedon totuudellisuus tulkittiin yksilöllisesti ja samalla ”tiedon yksilöstä riippumaton suhde ulkoiseen todellisuuteen” tuli riistetyksi. Tietoa ei siten ymmärretty objektiivisena, yksilöstä riippumattomana totuutena. (Miettinen 1984, 24–35.) Siljanderin (2014, 174–175) mukaan ”prag-

matismi ja progressiivinen liike” syntyikin ”eurooppalaisten aatesuuntien kritiikistä” sen kuitenkin nojautuessa empiirisen tieteen metodeihin ja käsitystapoihin.

Reformipedagogiikka (1800-luvun lopulta lähtien) pyrki uudistamaan kasvatusajattelua ja kouluopetusta oppilaskeskeisemmäksi sekä korosti ihmisen yksilöllisyyttä. Samalla se myös tuotti kasvatuspsykologisen tiedon tarpeen opetuksen taustaksi. (Toisaalta se, ainakin Deweyn tapauksessa, pohjautui psykologiseen näkemykseen ihmisestä.) Tunnetuimmat edustajat olivat John Dewey, Georg Kerschensteiner (1854–1932) ja Peter Petersen (1884–1952). Kasvatusajattelun suhteen merkittävimmät erot herbatilaisuuteen verrattuna ilmenivät käsityksissä kouluopetuksesta, opettajan asemasta ja lapsesta yhteisön jäsenenä. Hyvin olennainen osa reformipedagogiikkaa oli myös erittäin kriittinen suhtautuminen oman ajan kouluun ja opetukseen, joita pidettiin todelliselle elämälle vieraina. Koulua arvosteltiin etenkin opettajajohtaisuudesta ja oppilaan passiivisesta roolista, joista haluttiin siirtyä oppilaiden itsensä määrittämään toimintaan (oppilas asettaa itse tavoitteet ja sitten toimii niiden mukaan). (Ks. Iisalo 1991, 199–240.) Käytännön (Deweyn) koulutoiminnassa hylättiin oppiainejakoinen opetus ja siirryttiin projektioppimiseen (tai nykytermein ilmiöoppimiseen), minkä tarkoituksena oli lapsilähtöinen ja välitöntä hyötyä tuottava toiminta (Miettinen 1984, 30–31). Näin reformipedagogiikan kautta kasvatus johonkin moraaliseen toimijuuteen (ts. sivistykseen) tai korkeamman ihmisyyden tavoitteluna vaihtui kasvatukseksi sopeutuvuuteen tai elämään sellaisena kuin se ilmenee. Lapsilähtöinen pedagogiikka oli näin todella lapsista lähtevää pedagogiikkaa hyvän määrittäessä hyödyn sekä viettien ja tarpeiden tyydyttämisen kautta.

Reformipedagogiikka ilmestyi Suomessa yleisenä uutuutena ennen toista maailmansotaa, (ks. Iisalo 1991, 233) mutta varsinaisesti vasta sitten sotien jälkeen erityisesti Matti Koskenniemen²⁵ (1908–2001) soveltamana. Saari (2011, 294–295) katsoo Matti Koskenniemen olleen ”suomalaisen empiirisen kasvatustieteen merkittävimpiä hahmoja”, vaikkakin empiirisyydestä huolimatta Koskenniemi alkoi uransa edetessä kritisoida vallitsevaa (behavioristista) kasvatuspsykologiaa ja sen kyvyttömyyttä ottaa huomioon opetustoiminnan sosiaalinen luonne (ks. Saari, ym. 2014, 193). Koskenniemen oma ’reformipedagogiikka’ tähtäsi kasvatuksen kautta kansallisesti valveutuneeseen persoonallisuuteen²⁶ herbartilaisen lujan siveellisen luonteen sijaan. Hänen kasvatusajattelunsa korosti kasvatustoiminnan sosiaalista puolta ja yksilön kehitypsykologiaa kasvatuksen lähtökohtana. (Penttinen 2007, 455–469.) Koskenniemi katsoi (Deweyn kanssa yhtenevästi) koulun olevan pienisyhteiskunta, jossa oli havaittavissa kaikki varsinaisen yhteiskunnan piirteet ja jossa

²⁵ Matti Koskenniemi oli erittäin keskeinen henkilö suomalaisen kasvatustieteen kehittämisessä ja kasvatustieteen tieteellistämässä sekä koulukasvatuksen muuttamisessa, hänen operoidessaan mm. kasvatussosiologian, kasvatuspsykologian ja didaktiikan alueilla (ks. esim. Rinne, ym. 2015, 264–268).

²⁶ Persoonallisuus tässä yhteydessä tarkoitti yhteiskunnan kulttuuriarvot omaksunutta henkilöä.

tuli pyrkiä aikaisempaa demokraattisempaan ja sosiaalista puolta painottavampaan toimintaan (Saari 2011, 294–302).

Suomessa sovellettu reformipedagogiikka pohjautui vahvasti pragmatistiseen käsitykseen etiikasta, jossa arvot nähtiin dynaamisina ja inhimillisessä kanssakäymisessä rakentuvina. Sosiaalisen (demokraattisen ja demokratiaa varten tapahtuvan) kasvatuksen tarkoituksena oli tuottaa sosiaalisilta taidoiltaan kyvykkäitä, itsenäisesti (kriittisesti) ajattelevia (ja siten myös oman maailmankatsomuksen luoneita) ja demokratian (moniarvoisuuden ja suvaitsevaisuuden) omak-suneita kansalaisia. Tuo sosiaalinen kasvatus tapahtui irtautumalla autoritaarisesta johtajuudesta kohti vapaata kasvatusta, mitä ei tosin sellaisenaan Suomessa harjoitettu. Koskenniemi puhui demokraattisesta kurista, jossa opettajan ja oppilaan toiminta pohjautui keskinäiseen yhteisymmär-rykseen. (Launonen 2000, 202–209.) Koskenniemen ajatukset koulutoiminnasta ja kasvatuksesta saivat vastakaikua myös päätöksentekotasolla muun muassa R.H. Oittisen näkemyksissä, kun peruskoulua rakennettiin kohti sosiaalisen koulun ohjaamaa ihannetta. Tämä loi myös tarvetta kasvatussociologiselle tutkimukselle.

3.2.3 Kasvatusta ohjaava ajattelu 1970-luvulla

Vaikuttaa siltä, että psykologian kehitys toi mukanaan suomalaisen kasvatusajatteluun, muun muassa Freudin psykoanalyttisen teorian ja evoluutioteoriaan pohjautuvan kehityspsykologian kautta, kasvatuksen uudeksi lähtökohdaksi naturalistisen näkemyksen²⁷ ihmisestä (vrt. Launonen 2000, 215–216, 239). Kasvatusajattelun perustan psykologisoiduttua yksilökeskeisyys alkoi määrittää ratkaisevasti kasvatuksen näkökulmaa 1950-luvulta lähtien. Osaltaan tähän varmasti vaikuttivat edeltävien vuosikymmenten nationalismi ja vahvasti muistissa olleet toisen maailmansodan joukkomurhat, minkä myötä liiallista yhtenäisyyden vahvistamista ja johtajuuteen alistumista haluttiin välttää totalitarismin pelossa (myös Koskenniemen ajattelussa esiintynyt peruste). Eli autoritaarisen joukkotoiminnan vastareaktionä kasvatettiin mieluummin itsenäiseen ajatteluun ja yleissivistykseen kuin johonkin tiettyyn, ennalta määrättyyn arvomaailmaan. Moraalipsykologiakin oli päätenyt siihen lopputulemaan, ettei ihmisellä mitään perimmäistä moraalista luonnetta ollutkaan. Niinpä, eettisen perustan jäädessä kasvatusajattelussa sivuun, kasvatuksella ei haluttu enää sosiaalista entiseen, vaan vahvistaa itsenäistä päätöksentekoa moniarvoisessa yhteiskunnassa. Samalla yksilön itsenäisyydestä ja henkisestä vapaudesta tuli itsessään eettinen arvo, toisin sanoen kasvatuksen eettinen lähtökohta. (Ks. Launonen 2000, 196–

²⁷ Naturalistinen ihmiskäsitys kieltää ihmisen hengellisen puolen ja asettaa ihmisen henkisen puolen osaksi fyysistä olemusta: ihminen on vain ja ainoastaan materiaa (ks. Puolimatka 2011, 15).

216, 248–252; Koski 2001, 69–75.) Täten myöskään behaviorismi ei enää palvellut haluttuja asioita. Näin uuden sukupolven kasvatus ei voinut enää aikaisemmissa määrin perustua vanhojen arvojen ja maailmankatsomuksen siirtämiseen, vaikka uudesta kasvatuskäytännöstä ei ollutkaan selkeyttä, tai se muuttui kulttuurin mukana (määrittyen jatkuvasti uudestaan ja pysyen silti osittain hämäränä). Kasvatuksellinen katse siirtyi näin menneisyydestä tulevaisuuteen.

Keskeinen osa tätä (Matti Koskenniemen ja R.H. Oittisen edustamaa) uutta kasvatustajattellua oli sosiaalinen kasvatus, missä koulu käsitettiin moniarvoisena pienoisyhteiskuntana, jossa sosiaalisia taitoja tuli harjoitella. Tavoitteena oli kasvu (kulttuuri)persoonallisuuteen, joka tuotettiin yksilöllisen sivistysharrastuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen kautta. (Launonen 2000, 203–209; Arola 2008, 33–34, 36, 40–48.) Opetuksen psykologiseksi perustaksi nousi tarpeiden dynamiikka ja usko lapsen omiin kehitysedellytyksiin. Siten kasvatustajattelussa alettiin kiinnittää huomiota entistä enemmän oppimiseen kasvatuksen sijaan. Kyseessä oli oikeastaan koko kasvatustajattelun muutos; moraalinen luonnekasvatus sai väistyä sosiaalisen oppimisen ja kognitiivisen kehityksen tieltä. (Ks. Launonen 2000, 197–225; Skinnari & Syväoja 2007, 343.) Samalla opettajan tai kasvattajan rooli muuttui merkittävästi. Aikaisempi auktoriteetti ja kuriin sekä perinteeseen perustunut kasvatus vaihtui oppimisen ohjaamiseksi normin pohjalta (ks. Ojakangas 1998, 287–297; K: Kyöstiö 1971, 297–301).

Simola (2002, 58–66) näkee suomalaisen valtiollisen kouludiskurssin muutoksissa keskeisenä alustana peruskoulu-uudistuksen, minkä yhteydessä hän katsoo reaalistuneen neljä kehityskulkua: oppilaan yksilöllistymisen, opettajuuden tieteenalaistumisen, opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumisen ja koulun dekontekstualisoitumisen. Oppilaan yksilöllistymistä käsittelevän kasvatustajattellon yhteydessä, mutta lisättäköön vielä, että ainakin virallisella kouludiskurssitasolla tämä tarkoitti sitä, että ”Koulu muuttui joukkojen koulusta yksilölliseksi oppimisympäristöksi.” Opettajuuden tieteenalaistumista käsittelevän hieman seuraavassa kasvatustieteitä koskevassa osuudessa. Opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumista tarkastelin myös osittain kasvatustajattellon yhteydessä, mutta menen seuraavaksi vielä pintaa syvemmälle. Simola (2002, 61) näkee opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumisessa neljä koulukasvatusta keskeisesti määrittävää muutosta:

Ensinnäkin tavoitteita aletaan kohdistaa yhä enemmän oppimiseen kasvatuksen ja opettamisen sijaan. Toiseksi tavoiteltava oppiminen nähdään pikemminkin korkeatasoisena ja laaja-alaisena kuin kansalaisen perustaitojen ja asenteiden oppimisena. Kolmanneksi tavoitteet pyritään muotoilemaan täsmällisesti ja ilmaisemaan yksittäisen oppilaan oppimisena. Neljänneksi peruskoulutekstien kohdalla voi puhua tavoitteiden muodostamasta enemmän tai vähemmän hierarkkisesta tavoitejärjestelmästä. (Simola 2002, 61.)

Siten koulun tavoiterationalisoituminen johti koulutoiminnan orientaation muutokseen kasvatuksesta kohti oppimista, sillä koskivathan tavoitteet erityisesti oppimista. Koska kasvatusajattelu oli 1970-luvun Suomessa vahvasti tavoiterationalisoitunutta ja kasvatustieteellistynyttä, missä toiminnan kohde oli yksilö ja päämääränä oppiminen ja missä kasvatuksen mallina oli progressiivinen pedagogiikka, täytyi kasvatuspuheen irtautua käytännöstä mahdollistaakseen edelliset. Simolan (2002, 64) mukaan tämä tarkoitti sitä, että ”luonnehdinnat koulusta muuttuvat yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla ja irtoavat yhä enemmän siitä, mitä koulu todellisuudessa on.” Juuri 1970-luvun POPS:ssa oppiminen irtaantui kontekstistaan muuttuen kohti universaalia psykologista oppimista, joka ei ota huomioon niitä konkreettisia tekijöitä, jotka silti keskeisesti oppimiseen vaikuttavat (kuten esimerkiksi koulun joukkomuotoisuus ja pakollisuus, oppilasryhmä ja ympäristötekijät). Koulu siis dekontekstualisoitui suoranaisesti 1970-luvulta alkaen. (Mt. 64–66.) Simolan esittämien muutostekijöiden lomassa kuri ja auktoriteetti alkoivat näyttäytyä koulutoiminnan näkökulmasta ongelmallisina ja opettajan valta, jota nuo kaksi tekivät näkyväksi, alkoi muuttua normaliteetin kautta toteutuvaksi piiloutuneeksi vallankäytöksi (vrt. Ojakangas 1998, 217–220; Saari 2011, 418–426).

Eettistä kasvatusajattelua tutkinut Launonen (2000, 233–235, 267) kuvaa vuosien 1970–1994 välistä aikaa kasvatukseksi globaaliin vastuuseen. Silti käytännössä ainakin 1970-luvun kasvatusajattelu pohjautui vahvasti sosiaalisuuden ja kulttuuripersoonan korostamiseen, jota edellä käsittelin. Kasvatusajattelu alkoi kuitenkin saada globaalisuutta korostavia piirteitä, jolloin kasvatuksellinen näkökulma laajeni kansainväliseksi ja koko maapalloa huomioivaksi. Tällöin kansainväliset sopimukset, kuten muun muassa YK:n ihmisoikeusjulistus, alkoivat määrittää kasvatusajattelun lähtökohtia entistä voimakkaammin. Launonen (2000, 252) toteaaakin kasvatusajattelun lähtökohtien tuolloin olleen ”ennen muuta moniarvoinen kulttuurikäsitys, liberaalidemokraattinen yksilön itsemääräämisoikeus ja YK:n ihmisoikeusetiikka.”

Antti Saaren (2011, 301) mukaan Matti Koskenniemi pyrki toiminnallaan ”etäännyttämään kasvatustiedettä psykologisesta reduktionismista ja metodologisesta individualismista”, pääsemättä kuitenkaan irti individualismin kahleista. Koskenniemen näkemysten taustalla voi nähdä olleen pyrkimys pois autoritaarisesta kasvatuksesta kohti lasten luonnollisempaa kasvua (ks. mt. 295–323). Saari kirjoittaa:

Koskenniemen ymmärrys sosiaalisesta kuroo yhteen monenlaisia tekijöitä. Se liittää itseensä sekä suomalaisen että yleiseurooppalaisen demokratisoitumisnarratiivin liikkeenä alistavista hallinnan käytännöistä kohti progressiivista pedagogiikkaa, joka sallii sosiaalisen kääriytyä auki omien periaatteidensa mukaisesti. – –. Tämän rinnalla astuu esiin uudenlainen evidenssi,

joka ei enää (näennäisesti) kytkeydy metafyyssisiin järjestelmiin, vaan objektien itsensä todistukseen. (Saari 2011, 321.)

Koskenniemen toiminta kasvatustieteellisessä kontekstissa johti omalta osaltaan kasvatustieteellisen katsantokannan irtautumiseen behavioristisesta psykologiasta säilyttäen silti empiiriselle paradigmatte ominaisen tavan tehdä tieteellistä tutkimusta. Peruskoulu-uudistuksen myötä Koskenniemen ajama progressiivinen pedagogiikka asettui institutionaalisen kasvatustoiminnan alustaksi ja kadotti samalla oletuksen ihmisyyden metafyyssisestä olemuksesta. Näin kasvatuksen päämäärän asettaneet elämisen perusoletukset vaihtuivat pysyvästä ihmisolemuksesta kulloisenkin aikakauden ja kulttuurin tarpeisiin pohjautuviksi. Launonen tiivistää hyvin tapahtuneen muutoksen:

Yksilöllinen vapaus ei enää tarkoittanut siveellisen kasvun lopputuloksena olevaa moraalista itsehallintaa, vaan yksilön (myös lapsen) henkistä koskemattomuutta. Eettisen kasvatuksen perustaviksi näkökohdiksi muodostuivat rationaalisuus, sosiaalisuus ja minän psykologinen kehitys. Uutta pedagogista suuntausta edisti lisäksi psykologian asema kasvatustiedon määrittäjänä ja empiirisen tutkimusotteen jatkuvasti vahvistuva asema kasvatustieteessä. Reformipedagogiset ajatukset nostivat lapsikeskeisyyden, tarpeiden dynamiikan ja toiminnallisuuden entistä tärkeämpään asemaan koulukasvatuksessa. (Launonen 2000, 226.)

Tavallaan kasvatusajattelun lähtökohta irtaantui lopullisesti kristillisistä raameista ja bildung-teoriasta pelkistyen yhteiskuntaelämän tarpeista lähteväksi materialistiseksi katsomukseksi. Toisaalta sekularisaation etenemisen myötä suhtautuminen elämään ylipäänsä maallistui ja henkisten pohdintojen sijaan alettiin keskittyä konkreettisiin asioihin (Launonen 2000, 215, 209; Kivinen & Rinne 1994, 96–98). Vaikuttaakin siltä, että sekularisaation lähtökohtana toiminut 'valistuksen projekti' sai tuulta alleen erityisesti darwinismista, jonka kautta elämä voitiin selittää ilman Jumalaa. Näin kysymys elämän tarkoituksesta löysi vastauksen evoluutiollisesta sopeutuvuudesta eikä 'korkeamman ihmisyyden' tavoittelu ollut enää siinä mielessä tarpeellista. Ihminen käsitettiin naturalistiseksi ja psykologia selitti tämän eliön toimintaa. Naturalistiseen ihmiskäsitykseen nojautuva psykologia selitti ihmistä ja progressiivinen pedagogiikka asetti tuon ihmisen pragmaattisesti kaiken keskipisteeksi. Koska elämän tarkoituksena oli sopeutua, kasvatuksen tarkoituksena oli tuottaa kompetenssia sopeutumiseen, toisin sanoen tuottaa ympäröivän (elinkeino)elämän vaatimaa osaamista. Välittömästi havaittava hyöty asetettiin hyvän kasvatuksen määreeksi ja tuon hyödyn tuli olla yksilöllistä. Yksilön hyöty muodostui kasvatuksen ja yhteiskuntaelämän lähtökohdaksi; yksilön itsenäisyys ja vapaus tuli kasvatuksen eettiseksi perustaksi. Näin ihminen vapautui 'herran vallasta' palvelemaan itseään. Niinpä 1970-luvun lopussa Suomessakin todettiin, ettei mitään sellaisia perustavanlaatuisia ja kaikille yhteisiä arvoja enää ole,

joiden pohjalta koulukasvatusta tulisi määrittää. Näin koulukasvatus suuntautui nyt tulevaisuuteen pyrkien saavuttamaan joustavuutta ja itsenäistä ajattelua demokratian keinoin.

3.3 Kasvatustieteet akateemisena erityisalana

Suomalaista yhteiskuntaa koettelevat suuret muutokset ja toisaalta muuttuneet yhteiskuntapoliittiset ajatukset ja tavoitteet saivat aikaan sen, että myös kasvatustieteelliselle tutkimustiedolle syntyi uudenlaista tarvetta. Ajassa vallinnut koulutusoptimismi sai yhteiskunnalliset päättäjät uskomaan tutkimustiedon kykyyn koulutusta koskevien ongelmien ratkaisijana ja toisaalta koulutuksen voimaan yhteiskunnan kehittymisen takaajana. (Ahonen 2000, 416.) Kasvatustieteiden rakentaminen tapahtui kasvatustieteestä sisältäpäin, sillä kasvatusalan tieteellistämisyhtymä oli vahva.

1960-luvun alussa Suomessa oli kolme kasvatustieteelliseksi luokiteltavaa laitosta: Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteellisessä osastossa, Turun yliopiston humanistisessa tiedekunnassa sekä Jyväskylän kasvatusopillisessa korkeakoulussa. Kyseisen vuosikymmenen aikana tapahtui merkittävää laajenemista, kun kasvatustieteen laitokset perustettiin myös Tampereelle, Ouluun, Joensuuhun ja Åbo Akademiin. Samalla vuosikymmenellä kasvatustiede-nimike korvasi edeltäjänsä kasvatusopin. Ensimmäiseksi muutos tapahtui Helsingin yliopistossa, kun kasvatus- ja opetusoppi -nimike muutettiin professori Matti Koskenniemen esityksestä kasvatustieteeksi vuonna 1967. Muissa yliopistoissa seurattiin pian perässä. Tämän jälkeen myös *Kasvatusopillinen aikakauskirja* ja *Kasvatus ja koulu* -julkaisut lopetettiin ja korvattiin *Kasvatus*-nimisellä tieteellisellä aikakauskirjalla, joka julkaistiin ensimmäisen kerran vuonna 1970. Näin kasvatustiedettä pyrittiin muuttamaan empiristisen ihanteen ohjaamana aikaisempaa tieteellisemmäksi. Lopulta kasvatustieteet akateemisena tieteenalana syntyi vuonna 1974, kun opettajankoulutus ja kasvatustiede yhdistettiin toisiinsa ja siirrettiin yliopistojen alaisuuteen (Jyväskylässä jo syksyllä 1973). Aikaisemmin kasvatustiede ja sen edeltäjä kasvatusoppi olivat kuuluneet muiden (yhteiskunta)tieteiden alaisuuteen ja opettajankoulutus oli puolestaan ollut itsenäistä toimintaa pääosin erillisissä seminaarilaitoksissa. Kasvatustieteiden lopullinen siirtyminen uuteen tutkintojärjestelmään tapahtui vuonna 1979. (Ahonen 2000, 416–420; Jauhiainen & Rinne 2012, 121–124; Rinne, ym. 2015, 156.)

Kasvatustieteissä aloitettu tieteellinen opettajankoulutus perustui Koskenniemen hahmottelemaan progressiivisen pedagogiikan ajatuksiin, missä koulu nähtiin sosiaalisena pienenä yhteiskuntana. Tällöin opettajan rooli tiedon jakajana ja autoritaarisena auktoriteettina vaihtui tieteellisen opettajan lähtökohtaan, jossa hänen tuli, tieteellisen kouluksensa avulla, kyetä tarkastelemaan toimintaympäristöään tieteellisten menetelmien pohjalta. Muutoksen myötä opetta-

jien autonomisuus tuli tunnustetuksi ja samalla aikaisemmin kylän moraalinvartijana tunnetuksi tullut 'kansankynttilä' alkoi muotoutua tieteelliseksi ekspertiksi, kasvatustieteen asiantuntijaksi. (Saari, ym. 2014, 193–194.)

Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän uudistus pohjautui pitkälti tehokkuuden ja rationalisoinnin periaatteisiin ja tavoitteena oli koulutuksen aikaisempaa parempi vastaavuus suhteessa ympäröivän yhteiskunnan tarpeisiin. Uudistusten myötä luokanopettajakoulutuksesta tuli kasvatustieteiden hallitsevin osa-alue, joka alkoi suunnata kasvatustieteellistä tutkimusta aikaisempaa enemmän koulutodellisuudesta lähteväksi. (Ks. Jauhiainen 1997, 165–171; Jauhiainen & Rinne 2012, 122–123.) Toisaalta taas opettajien koulutuksen sisältö tieteellistyi huomattavasti aikaisempaan käytäntöorientoituneeseen koulutukseen verrattuna (Simola 1997, 217). Samalla psykologia, jolla oli ollut merkittävä ja itsenäinen osuus muun muassa opettajankoulutuksessa, sulautui kasvatustieteisiin (mt. 225). Siten kasvatustieteet muodostuessaan kasvatustieteellisesti aikaisemmat ja jokseenkin erilliset kasvatusta koskevat näkökulmat, kuten kasvatopsykologian, kasvatustieteen filosofian ja didaktiikan. Simola (1997, 254) kuvaa muutosta ”tiedon disiplinaaristumisen” käsitteellä, millä hän tarkoittaa sitä, että kasvatustiede kykeni syntyessään ”monopolisoimaan itselleen oikeuden määritellä tosi tieto” kasvatustieteen maailmassa ja samalla opettajuuden tietoperusta tieteellistui (kurinalaistui). Tavoitteena oli muuttaa opetustyö ”sattumanvaraisesta rationaaliseksi toiminnaksi”, mutta käytännössä opettajuuden tieteellistäminen (opetusta koskevan tiedon yleistäminen) suuntasi kehityksen kohti opetuksen dekontekstualisoitumista (Simola 2002, 60–61).

3.3.1 Empiristinen kasvatustiede

Toisen maailmansodan jälkeen suomalaisessa kasvatustieteessä nousi hallitsevaan asemaan empiiris-analyttinen kasvatustiede (Ahonen 2000, 416–425; Husén 1988, 5–6; Kivirauma 1997, 12; Saari 2011, 96, 211; Siljander 2014, 118).²⁸ Varsinkin 1960-luvulla empiristinen kasvatustiede valtasi alaa, kun vaatimukset tieteellisemmästä kasvatustieteestä alkoivat voimistua. Yhtenä syynä tähän oli erilaisten teknisten apuvälineiden yleistäminen, mikä lisäsi intoa kvantitatiivisen tutkimuksen tekemiseksi. Samoin suomalainen kasvatustiede alkoi saada enenevässä määrin kansainvälisiä kontakteja, jolloin muun muassa yhdysvaltalaisessa käyttäytymistieteissä vallalla ollut empiristinen ote vaikutti myös suomalaiseen tutkimukseen. Empirististä, luonnontieteellisen tarkkaa, kasvatustiedettä vaadittiin nimenomaan psykologian asettamista lähtökohdista, koska

²⁸ Toki kasvatustieteessä oli ollut jo aikaisemmin huomattavissa empiristinen pohjavire, mutta tuon historian tarkastelu ei ole tämän tutkimuksen tarkoituksena (ks. esim. Saari 2011, 95–217; Siljander 2014, 109–114).

psykologia oli merkittävä vaikuttaja, lähtökohta ja lähitiede kasvatustieteille. (Ks. Ahonen 2000, 416–425; Lehtinen, ym. 62; Kivirauma 1997, 10–12; Siljander 2014, 117–118.) Siljanderin (2014, 110) mukaan empiirinen käänne kasvatustieteissä seurasi psykologian saralla jo aikaisemmin tapahtunutta muutosta. Käänteeseen yhteydessä myös behavioristinen psykologia vakiinnutti valta-asemansa kasvatustieteellisen oppimiskäsityksen määrittäjänä (ks. esim. Saari 2011, 263–268).

Empiiris-analyttinen kasvatustiede rakentui (rakentuu edelleen) todellisuuskäsitykseltään ontologisen realismin varaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tieteenteon lähtökohtana oli oletus objektiivisesta todellisuudesta, josta voitiin saada tutkimalla totuudenmukaista tietoa. Tieteenteon tarkoituksena oli tuottaa uutta, totuudenmukaista tietoa, joka saavutettaisiin arvoista riippumattomalla tutkimuksella. Niinpä – arvovapauden ihanteen ohjaamana – empiiris-analyttinen kasvatustiede rakentui objektiivisen tiedon tuottajaksi ottamatta kantaa kasvatustoiminnan päämääriin, kehittämistavoitteisiin tai normeihin näiden ollessa arvosidonnaisia ja siten epätieteellisiä (kasvatusopillisia) osa-alueita. Käytännössä tämä johti tieteessä teorian ja käytännön tekniseen suhteeseen, missä tarkoitukseksi muodostui kausaalisuhteiden kuvaaminen. Muutos luonnollisesti kavensi tutkimuskohteiden kirjoa huomattavasti. (Ks. Siljander 2014, 124–140.)

Empiristinen kasvatustiede nousi hallitsevaksi tiedekäsitykseksi ja tieteenteon malliksi juuri 1960-luvulla, koska se näytti kohtaavan tuossa ajassa vallinneet tarpeet ja muutokset. Suomessa vahvasti vaikuttanut tasa-arvon eetos löysi tasa-arvoisen tieteenteon mallin empiiris-analyttisestä kasvatustieteestä, joka asetti kaikki tasa-arvoiseen asemaan olemalla itse arvosidonnaisuuksista vapaa. Koulutuksen lisääntynyt tarve ja toisaalta optimistinen koulutususkko yhdistettynä teknologian kehittymiseen avasivat tietä erityisesti määrällisen tutkimuksen toteuttamiseksi ja lisäämiseksi. Lisäksi halu kartaata autoritaarista vallankäyttöä ja pyrkimys demokratisoida yhteiskuntaa johti selkeästi arvopohjaisten lähtökohtien välttämiseen ja arvoista 'vapaaseen' kasvatustieteeseen.

3.3.2 Empirismin kriisi ja kriittinen kasvatustiede

Kuten toin edellä ilmi, suomalainen kasvatustiede oli rakentunut varsin empiirispainotteiseksi tutkimukseksi ennen akateemistumista. Empiiris-analyttinen kasvatustiede joutui kuitenkin yhä voimistuvan kritiikin kohteeksi. Sen ongelmiksi nähtiin Siljanderin (2014, 140) mukaan ”muun muassa tieteen arvovapauden periaate, korrespondenssiteoreettinen totuuskäsitys, kasvatuskäsityksen määrittelytapa, teoria–käytäntö-suhteen tekninen tulkinta ja tilastomatematiikan menetelmien rajoitukset kasvatustodellisuutta koskevan tiedon tuottamisessa.” Kritiikki nousi voimakkaimmin niin kutsutun kriittisen kasvatustieteen piiristä, jota esittelinkin tämän

tutkimuksen tiedekäsityksen yhteydessä. Se siis ponnisti marxilaisen filosofian perustalta kiteytyen kolmeen päänäkemykseen: tiede on poliittista ja arvosiidonnaista, kasvatuksen ja tieteen tehtävänä on edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa ja näin tehdessään niiden tulee olla yhteiskunnallisista vallan ja hallinnan mekanismeista vapauttavaa. Suomalaista tilannetta Siljander kuvaa seuraavasti:

Kriittisen pedagogiikan synty liittyy kiinteästi myös 1960-luvun poliittiseen liikehdintään sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon ja demokratian vaatimuksiin, jotka johtivat useissa eurooppalaisissa yliopistoissa vasemmisto-opiskelijoiden kulttuurivallankumoukseen. Opiskelijaliike vaati yliopistopolitiikan demokratisoimista, valtahierarkioiden purkamista ja päätösvallan siirtämistä professoreilta opiskelijoille. Opiskelijoiden vaatimukset konkretisoituivat Suomessa niin sanotuksi mies ja ääni -periaatteeksi, jonka nimissä vaadittiin opiskelijoille yliopistohallinnossa samaa asemaa kuin yliopistojen opettajille ja professoreille. Teoreettisen arsenaalinsa opiskelijaliike sai uusmarxilaisuudesta ja vasemmistointellektuelleilta. Vaatimukset ajettiin eurooppalaiseen poliittiseen tietoisuuteen näkyvillä joukkomielenosoituksilla ja valtauksilla, joista tunnetuin Suomessa on Helsingin yliopiston Vanhan ylioppilastalon valtaus vuonna 1968. – Hiukan kärjistäen voi sanoa, että kriittisen pedagogiikan kehittäjät vaativat tieteeltä samaa, mitä opiskelijaliike vaati käytännön yliopistopolitiikalta: demokratiaa, emansipaatiota, politiikan ja vallankäytön analyysiä, tieteen ja yhteiskunnan välisen suhteen läpivalaisua ja perinteisten tiedekäsitysten muuttamista. (Siljander 2014, 146.)

Kriittinen kasvatustiede asettui periaatteessa kaikkia perinteisiä tiedekäsityksiä vastaan ja pyrki itse muodostamaan perustakseen kokonaisen yhteiskuntateorian. Tieteen tehtäväksi nähtiin vallitsevan 'status quon' säilyttämisen sijaan ihmisen vapauttaminen näennäisistä yhteiskunnallisista lainalaisuuksista. Siis muuttaa marxilaisen ajattelutavan mukaisesti todellisuutta. (Mt. 151–153.) Erityisesti kriittisen kasvatustieteen taustalla vaikutti toisen maailmansodan aikana konkretisoitunut fasismi ja halu välttää vastaavanlainen tilanne tulevaisuudessa. Keinoksi tähän katsottiin yksilöihin kohdistuva ja tietoisuutta herättävä kasvatus, jossa päämääränä tuli olla järkeään käyttävä autonominen ihminen. (Mt. 154–157.)

Kriittinen kasvatustiede horjutti perinteisten tiedekäsitysten asemaa ja toi tieteen poliittisen aspektin näkyväksi. Se myös muutti tullessaan (kasvatus)tiedettä aikaisempaa hajanaisemmaksi ja aiheutti osaltaan negatiivista suhtautumista vallitsevaa empiiris-analyyttistä kasvatustiedettä kohtaan. Se ei kuitenkaan kyennyt tekemään itsestään tieteen lähtökohtaa, vaikkakin se sai aikaan uusia näkökohtia ja käytänteitä. Koska (kasvatus)tiedeyhteisö oli valtava ja se rakentui monista erinäisistä suuntauksista, jotka nojasivat omiin perinteisiinsä, kasvatustieteen muuttuminen oli hidasta. Käytännössä – ainakin 1960-luvulta lähtien näyttää siltä – kasvatustiede ei muuttunut paradigmamaisesti, vaan uudet ajatukset vaikuttivat hitaasti ja osittain limittyen vanhoihin näkemyksiin. On kuitenkin nähtävissä, että kriittisen kasvatustieteen sekä ylipäätään empii-

risen kasvatustieteen ja käytännön kasvatustodellisuuden välillä havaittu kuilu, aiheuttivat vallitsevan empiiris-analyyttisen kasvatustieteen paradigman murtumisen, mikä jätti tavallaan tyhjäksi kasvatustieteellisen valta-aseman paikan.

3.4 Kasvatustieteiden tehtävät ja ongelmat – kognitiivisen psykologian paradigmaa alustanut kasvatustieteellinen keskustelu

Kasvatustieteellinen keskustelu oli sidottu politiikkaan siltä osin, että toiminnan rahoitus tuli suurelta osin valtiolta ja samoin tutkimusten rahoitus ja tutkimustoimeksiannot. Lisäksi koulutuksen tavoitteet määräytyivät koulutushallinnon kautta. (Ks. Jalava, ym. 2012, 74–78.) Kasvatustieteiden sisällä esitettiin vaatimus koulutuspolitiikkaa aikaisempaa paremmin palvelevan tutkimustiedon puolesta, ja toisaalta vaadittiin myös entistä enemmän kasvatustieteiden pohjalta tehtyä koulutuspolitiikkaa (K: Karvonen 1972, 141–146). Samoin kasvatustieteiden toivottiin palvelevan myös elinkeinoelämän tarpeita (K: Kauranne 1972, 217–218; Heikkinen 1972, 218–220; Karvonen 1972, 221–223). Kasvatustieteiden läheinen suhde koulutuspolitiikkaan ja sen toteuttamiseen näkyi myös siten, että monet *Kasvatus*-lehdissä kirjoittaneet olivat politiikan toimijoita tai vähintään osana koulutushallintoa tai sen asettamia komiteoita²⁹. Osasyynä tähän lienee koulutushallinnon henkilöstön voimakas lisääntyminen koulutusuudistusten yhteydessä, jolloin henkilöstöä rekrytoitiin myös kasvatustieteiden piiristä (ks. Jalava, ym. 2012, 74–76).

Kasvatustieteissä käyty keskustelu oli 1970-luvun alussa monitahoista didaktiikasta, oppimispsykologiasta, opetusteknologiasta, koulutusjärjestelmästä ja koulutuspolitiikasta aina opetussuunnitelmiin, koulukasvatuksen tavoitteisiin, oppimiseen sekä kasvatusalan tieteen olemukseen ja tekemiseen asti. Huomattavan paljon keskityttiin kasvatustieteen asemasta ja tieteen oikeanlaisesta tekemisestä keskusteluun, mutta toisaalta kasvatustieteet akateemisena alana oli vasta syntynyt ja siten vielä etsi itseään. Kohdennan tarkasteluni kuitenkin vain niihin teemoihin, joiden katson liittyvän kognitiivisen psykologian tulemiseen.

3.4.1 Teknologian ekspansio ja tulevaisuuteen suuntautuva tieteellinen kasvatustiede

1970-luvun alun kasvatustieteissä tuotiin esiin yhteiskuntaelämän teknologisoituminen ja siten myös elinkeinoelämän siirtyminen ATK-järjestelmien piiriin, mikä tarkoitti sitä, että ATK tulisi olemaan kiinteä osa tulevaisuuden yhteiskuntaa. Tämän seurauksena vaadittiin ATK-opetusta niin peruskouluihin, lukioihin kuin korkeakouluihin. Tietokoneopetus pohjautui ohjelmoidun opetuksen

²⁹ Esim. Jaakko Itälä, Ulf Sundqvist, Erkki Aho, Urho Somerkivi ja Reino Oittinen.

malliin, mitä kuvattiin ”dialogina, keskusteluna tietokoneen ja oppilaan välillä.” Tietokoneopetuksen katsottiin sopivan hyvin kouluun, koska sen nähtiin olevan normaalin kouluopetuksen kaltaista. Ongelmiksi koettiin sen vaatima valmistelu-aika ja toisaalta tietotekniikan riittämätön kehittyneisyys. Uskottiin, että opettajan rooli muuttuu opetusteknologian ekspansion myötä tiedonjakajasta opetuksen suunnittelijaksi ja organisoidjaksi. Teknologian käyttöä opetustoiminnassa pyrittiin jatkuvasti edistämään ja kehittämään. (K: mm. Renko 1970, 5–7; Käppi & Ylinentalo 1970, 75–80; Frisk 1971, 35–38; Renko & Hakkarainen 1971, 39–42; Vaherva 1971, 242–247; Frösén 1972, 79–82.) Informaation määrän hurja lisääntyminen oli otettu kasvatustieteissä tosissaan ja huomio oli kääntynyt tulevaisuuteen, josta pyrittiin luomaan jonkinlaista kuvaa (K: mm. Lehtinen 1977, 313–315).

Käsitteenä kognitiivisen osa-alueen nousu kasvatustieteisiin oli selkeästi tapahtunut jo ennen vuotta 1970, mutta sen merkitys liittyi vielä tiedolliseen ylipäättään eikä yhteyttä nimenomaan kognitiiviseen psykologiaan ollut havaittavissa (K: esim. Kari 1970, 123). Mikäli kasvatuksen painottuminen kohti oppimisen eetosia ei ollut jo alkanut, se alkoi viimeistään vuonna 1969, kun opetusministeri Jaakko Itälä vaati koulutusrakennesymposiumissa koulutusta opiskeluun itseensä (K: 1970, 181). Siten viitteitä myöhemmin keskusteluun ilmaantuneesta ”oppimaan oppimisesta” oli havaittavissa jo tuolloin. Puhe kasvatuksesta keskittyi paljolti siihen, miten kouluttaa tulevia sukupolvia ja millaisia vaatimuksia tulevaisuus heille tulee asettamaan. Katse oli vahvasti tulevassa, mutta tulevaisuudennäystä tai siitä visiosta, johon tulisi pyrkiä, ei ollut yksimielisyyttä. (Arola 2008, 44–48; K: 1970, 137–174). Selvää oli silti, että ihmisten tuli sopeutua yhä teknologisempaan yhteiskuntaan, joten tulevaisuuden tarpeet tästä näkökulmasta nostettiin kasvatusta koskevassa keskustelussa esille. Kyky joustavuuteen ja uuden oppimiseen olivat jo 1970-luvun alkupuolella kasvatuksen tavoitteena ja joustavuutta tuli tuottaa niin yksilöissä kuin koko järjestelmässäkkin (K: Koskeniemi 1972, 159–161). Päätoimittaja Koskeniemen kannanotto tulevaisuuteen suuntautuvan koulutuksen puolesta on havainnollistava:

Tarvitsematta ryhtyä futurologien kanssa kilpasille sen seikan ennustamisessa, koska ja millaisena superteollinen kausi tulee meidän leveysasteillemme, voi hyvin perustein toivoa, että maamme koulutusjärjestelmää edelleen suunniteltaessa ja kehiteltäessä vihdoin koetettaisiin irtautua järjestelyistä, jotka ovat mitä ilmeisintä menneisyyteen sitoutumista. Yli kaksi sukupolvea sitten John Dewey kävi taisteluun taaksepäin katsovaa koulutusta vastaan. Nyt kun alkaa näyttää siltä, että tämänhetkisyysenteenkin ankkuroituminen on haitallista, on semmoinen menneisyyteen sitoutuminen joka vieläkin on yleistä kouluhallinnossamme sitäkin vaarallisempaa. Uusia järjestelyitä on käytävä – ja sallittava käydä – tutkimaan ennakkoluulottomasti. (K: Koskeniemi 1972, 161.)

Näin koulutuksen kehittämistä katsottiin eritoten teknologisen kehityksen ja globalisaation näkökulmasta ajatellen tulevaisuuden elinkeinoelämän työvoimalle asettamia tarpeita. Samalla kasvatusta menneisyyteen sitoutuvana ja siten myös arvoja siirtävänä toimintana jäi vähemmälle huomiolle, tai se jopa nähtiin kielteisenä. Koulukasvatusta eettistä osaa ja tunnepuolta tuotiin kyllä esiin – tai pikemminkin niitä koskevien tavoitteiden laiminlyöntiä suhteessa asetettuihin tiedollisiin tavoitteisiin (K: mm. Kansanen 1971, 86–92). Eli kritiikkiä koulukasvatusta tiedollista painotusta kohtaan esiintyi, mutta toisaalta usko tieteen objektiivisuuteen ja ideologiattomuuteen sekä tieteen kehityksen tuottamaan hyvinvointiin oli vahva:

Uskonnolliset, eettiset, yhteiskunnallis-poliittiset ja lukuisat muut ideologiset asennoitumiset vaikuttavat tietysti tutkijan persoonaan, mutta tieteenharjoitukseen niillä ei pitäisi olla sellaista yhteyttä, joka suosii tieteen ja ideologian sekoittumista, sillä tiede ei voi olla ideologia. (K: Heinonen 1971, 163.)

Tieteen kehittyessä – – saattaa olla mahdollista kartoittaa yksilöiden kehitysedellytykset paremmin kuin tähän saakka. Alkukasvatusta tarjonneen tulevaisuudessa edellytykset lasten kykyjen maksimointiin ja rasituksen minimointiin unohtamatta mitään inhimillisen elämän osa-alueita. (K: Melin 1978, 100.)

Tällöin tieteeseen perustuva kasvatusta ei kysynyt eettistä pohdiskelua toiminnan perustan ollessa varma ja sen seuraukset hyvät. Eettisen kasvatusta katsottiin kuitenkin sisältyvän kognitiiviseen puoleen ja eettisten kasvatustavoitteiden saavuttaminen tapahtui yhtälailla tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen kanssa. Eli eettinen kasvatusta oli tiedollista kasvatusta. Vain tunnepuoli, josta puhuttiin affektiivisena osa-alueena, oli erillinen, mutta tämän ”affektiivisen komponentin” tuli olla alisteinen ”kognitiiviselle komponentille”, koska ”Kognitiivisen komponentin ohjaama käyttäytyminen on rationaalista ja joustavaa” (K: Olkinuora 1972, 169). Kasvatustiedettä – kuten kai tiedettä ylipäätään – ohjasi voimakkaasti usko rationaalisen toiminnan autuuteen. Lapsista ei haluttu kasvatusta tottelijoita, joten kognitiivisen puolen kehitys oli erittäin tärkeä rationaalisen ja itsenäisen aikuisen takaajana. (K: Olkinuora 1975, 93.) Ja toisaalta, olihan epävarmuus arvoista aina parempi kuin yksityiskohtainen arvovarmuus (K: Vuorjoki, Kauppinen, Ketonen & Kuusi 1975, 309). Koulukasvatusta siis tavallaan irtaantui arvosidonnaisuudesta ja siten kasvatuksesta, jolloin se kääntyi kohti pelkkää opetusta ja oppimista, mitä myös kritisoitiin (K: Poikonen 1976, 82; Engeström 1976, 137).

Kouluoppimista syytettiin ulkokohtaisesta pänttäämisestä, joka ei millään tavoin valmistanut oppilaita tulevaa varten. Niinpä vanhan koulujärjestelmän mukana saisi mennä myös vanhat opetus-, opiskelu- ja oppimismetoditkin. Se, mitä oli aikaisemmin kouluissa tehty, alkoi olla suorastaan haitallista. (K: Engeström 1971, 79–85.) Näin tehtiin tietä progressiiviselle pedagogiikalle.

Ennen kaikkea vaadittiin tehokkaampaa tiedollista oppimista, jota tarkasteltiin paljon opetusmenetelmien näkökulmasta. Koulujärjestelmän uudistuessa myös opetuksen piti uudistua. (K: esim. Viitaniemi 1971, 234–238.) Oppimista koskeva tutkimus pohjautui paljolti Bloomin tavoitetaksonomiaan³⁰, joka oli vahvasti esillä niin tutkimuksissa kuin opetuksessakin (ks. myös Saari 2011, 280–287). Ajatukset koulutusuudistuksesta olivat vaihtelevia ja osin ristiriitaisiakin, mutta Erkki Lahdeksen sanat kuvaavat hyvin vallitsevaa näkökulmaa:

Joka tapauksessa opetusteknologiset ratkaisut ovat tiettyssä mielessä selväjärkisiä ja kasvatusoptimismia ylläpitäviä. Niillä on usein myös se etu, joka usein puuttuu interaktioprosessia ihannoivilta suunnilta: ohjelmointi pakottaa määrittelemään opetuksen tavoitteet täsmällisesti sekä tekee mahdolliseksi oppimisen tuloksien arvioinnin. Viime kädessä opetuksen tuloksellisuus tulee määrätä 'oppilaiden käyttäytymisen' muutoksien avulla. – –. Opettajan siirtyminen eristäytyneisyydestään työyhteisön neuvottelevaksi ja suunnittelevaksi jäseneksi sekä luopuminen totunnaisesta ajattelusta, että opetustilanne on etupäässä opettajan taitavasti ohjailemaa interaktiota eivät ole helppoja suorittaa – –. Näihin muutoksiin on kuitenkin valmistauduttava, jos aiotaan kehittää koulusta aikakautensa ja yhteiskuntansa vaatimuksia vastaava koulutusinstituutio. (K: Lahdes 1971, 156.)

Hyvän opetuksen ideaalissa yhdistyivät siten uudet opetusteknologiset ratkaisut (ohjelmoitu opetus), selkeät tavoitteet (tavoiteoppiminen) sekä opetuksen tehokkuus (empiiris-behavioristisesti havaittava ja mitattava käyttäytymisen muutos). Tehokasta opetuksen teoriaa etsittiin ja didaktiikkaa kehitettiin kasvatustieteissä päämäärätietoisesti. Myös amerikkalaiseen tutkimukseen perustuvaa, kognitiivisesti suuntautunutta opetusteoriaa tuotiin esiin (K: Komulainen 1973, 169–173). Mukana oli useita erilaisia lähestymistapoja opetukseen, joista ei siltikään löytynyt kaiken kattavaa teoriaa (K: Komulainen 1978, 89–92). Huomio alkoi kuitenkin vähitellen kääntyä opetusmenetelmistä oppilaisiin: opetuksen tuli olla yksilöllistä opiskelijan kykyjen ja harrastuneisuuden mukaan (K: Pitkänen 1977, 276–279; Laine 1979, 151).

3.4.2 Kasvatuspsykologian riittämättömyys ja uudistuvat oppimisenäkemykset

Psykologia tieteenä oli muodostunut kasvatustieteen pohjaksi, jopa niin perusteellisesti, että muun muassa taidekasvatuksen tarkastelu tapahtui täysin psykologian lähtökohdista käsin (K: Liikanen 1972, 21–26). Oppimispsykologia perustui silti vielä behavioristiseen psykologiaan, jota kuitenkin pidettiin riittämättömänä kasvatuksen kentällä: vaadittiin parempaa behavioristista oppimispsyko-

³⁰ Benjamin Bloomin tavoitetaksonomia kuvaa tiedon rakentumista ja ihmisen ajattelua kuuden hierakkisesti edettävän tason kautta (ks. Bloom & Krathwohl 1956).

logiaa, josta olisi selvää hyötyä suomalaisen didaktiikan kehittämisessä. 1970-luvun alussa usko behavioristisen psykologian keinoihin oli paikoitellen vahva:

Tavoitediskriminaatioita meillä jo on – –, nyt pitäisi siirtyä menetelmädiskriminaatioihin. Tätä varten tarvitaan radikaalia behavioristista oppimispsykologiaa, joka johtaisi aikaisemmin mainittuun 'behavioraaliseen didaktiikkaan'. Kasvatus on käyttäytymisen muuttamista. Sama oppimispsykologia, joka on muilla käyttäytymisen muuttamisen aloilla tuottanut behavioraalisen terapian ja behavioraalisen farmakologian, ja jonka suureksi ansioksi on luettavaohjelmoidun opetuksen syntyminen – –, lieenee huomioon otettava tekijä uutta didaktiikkaa kehiteltäessä; ainakaan sitä ei sovi torjua etukäteen siihen edes perehtymättä. Suomalaisella didaktiikalla ei yksinkertaisesti ole siihen varaa. (K: Sartes 1971, 113–117.)

Psykologiaa käsiteltiin paljon ja kasvatuksen näkökulma oli vahvasti psykologinen (K: esim. Lehtovaara & Korhonen 1973, 71–76; Bozovits 1977, 218–224; Sarmavuori 1977, 320–326) Silti myös psykologian ongelmat ja riittämättömyys tuotiin esiin, (K: mm. Veljeskov 1972, 16–20) minkä kautta pyrittiin löytämään koulumaailman ongelmiin parempia ratkaisuja. Oltiin käännekohdassa behavioristisen psykologian ohjaaman ajattelun suhteen.

Vielä 1970-luvun alkupuolella behaviorismia puolustettiin muutamaan otteeseen ja sitä pidettiin edelleen tarpeellisena (K: Sartes 1974, 110–112). Kuitenkin yleinen mielipide 'siirtävää kasvatusta' (minä behaviorismia pidettiin) kohtaan oli muuttunut kielteiseksi eikä behavioristinen psykologia muiden psykologioiden joukossa vastannut koulumaailmasta kumpuaviin ongelmiin. Behaviorismi asetettiin kritiikin kohteeksi varsinkin sen puhtaisiin havaintoihin perustuvan, empiristisen otteen sekä siitä seuraavan oppimistapahtumien vaillinaisen selittämisen vuoksi:

Kun sovelletaan operantin ehdollistumisen periaatetta kaikkien ihmisten käyttäytymiseen hyväksymättä taustaselitykseksi minkäänlaisia psyykkisiä prosesseja, joudutaan samalla yksinkertaistamaan todellisuuden kuvausta erittäin suuresti, samantapaisesti kuin behavioristisessa selitystavassa yleensäkin. – –. ...äärimmäisen yksinkertaistava behavioristinen käsitteenmuodostus rajoittuu tarkastelemaan toimintaa tai sen puuttumista sellaisenaan ja jättää tekemättä tavoitteissa ja elämäntilanteissa olennaisen eron, jonka täytyy olla myös psykologisesti ratkaiseva. – –. Kognitiivisten kehitys- ja oppimisteorioiden edustajat ovat yksityiskohtaisesti osoittaneet, ettei pelkillä samankaltaisten ärsykkeiden ja reaktioiden yleistymisen ja niihin perustuvien vahvistamiskaavioiden periaatteella voida selittää monisäikeisimpiä oppimisilmiöitä, joita esiintyy mm. kielellisessä ajattelussa. (K: Takala & Takala 1973, 283–284.)

Behaviorismin keskeisen edustajan B.F. Skinnerin yhteiskunnallisesti sovellettua näkemystä kasvatuksesta pidettiin epärealistisena ja toteutuessaan Orwellin kuvailemana utopiana. (K: Takala & Takala 1973, 280–287.) Lisäksi paljon esillä ollut tavoiteoppiminen tuntui pettäneen odotukset paremmasta oppimisesta ja motivoituneemmista (käytöshäiriöttömistä) oppijoista, eikä se tarjonnut

myöskään vastausta tasa-arvon ja yksilöllisyyden asettamaan ongelmaan (K: Hälinen 1973, 76–79; Malinen 1973, 233–239; Itälä 1973, 265–269; Koskenniemi 1973, 275–279; Kyöstiö 1973, 378–382; Hälinen 1975, 96–98; Leino 1975, 243–247; Vuorjoki, ym. 1975, 309). Tavoiteoppimista toki pidettiin edelleen toimivana oppimisen lähtökohtana joidenkin oppimissisältöjen suhteen, mutta sen behavioristinen pohja ei enää palvellut uusia tavoitteita:

...tavoiteoppiminen edustaa didaktiikassa tietynlaista produktiajattelua, kun taas sen kritikoijat Cronbach ja Glaser painottavat oppimisen ja opetuksen prosessiluonnetta. – –. Mitä tiedollisen kasvatuksen tavoitealueeseen tulee, yleissivistävässä koulutuksessa nykyään – niin myös Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä – pidetään perustellusti formaalisia tavoitteita, siis ajattelemaan ja oppimaan oppimista, ensisijaisina, kun taas tavoiteoppimisessa on kysymys määrättyjen perussisältöjen oppimisesta. – –. Nämä seikat ovat huomionarvoisia määriteltäessä tavoiteoppimisen asemaa opetussuunnitelmassa. (K: Hälinen 1975, 97–98.)

Varsinkaan uusi ajatus oppimisen prosessiluonteesta ja siten myös tiedon uudeltaisesta kumuloituvuudesta ei istunut behaviorismin asettamalle perustalle. Vielä, kun tiedostettiin motivaation merkitys oppimiselle ja että asenteetkin opitaan, (K: Karvonen 1972, 370–371) alkoi kysyntää kunnon oppimisteorialle ilmaantua.

Kognitiiviselle psykologialle syntyi siten selkeästi tilausta kasvatustieteissä, sillä ratkaisua tarvittiin tietomäärän lisääntyneeseen käsittelyyn, oppimaan oppimiseen, tehokkaampaan tiedolliseen oppimiseen ja oppimisongelmiin sekä motivaatio-ongelmiin ja vieläpä yksilölähtöisellä, arvoneutraalilla ja tasa-arvoisella tavalla. Sirkku Ahon (1994, 4) mukaan: ”Kiinnostus kasvatopsykologiseen tietoon syntyikin alun perin koulujärjestelmän ja laitostuneen kasvatuksen tehokkuusvaatimusten myötä. Kasvatopsykologisesta tiedosta toivottiin apua koulussa ilmenevien käyttäytymisongelmien ja oppimisvaikeuksien käsittelyyn.” 1970-luvun kasvatustieteellisestä keskustelusta voi vetää vastaavan johtopäätöksen: psykologian kehitys oli se, jolta odotettiin ratkaisuja kasvatuksen ja oppimisen ongelmiin, vaikka sen nykymuoto (behavioristinen psykologia) oli juuri todettu huonoksi.

3.4.3 Kognitiivisen psykologian ilmestyminen kasvatustieteisiin

Kognitiivinen psykologia ilmestyi kasvatustieteisiin hiljalleen. Vuoden 1976 *Kasvatus*-lehdessä Turun suomalaisen yliopiston psykologian professori ja Suomen Akatemian tutkijaprofessori Johan von Wright (1924–2015) käsitteli tavoitteellisen muistamisen ongelmia kognitiivisen psykologian näkökulmasta. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun lehdessä mainittiin kognitiivinen

psykologia. von Wright (K: 1976, 241–247) esitteli joitakin tehtyjä tutkimuksia muistin toiminnasta ja käsitteli niiden pohjalta oppimista ja oppimisstrategioita. Hän kirjoitti:

Tiedollisten prosessien yhtenäisyyttä on erityisesti tähdennetty ns. uudessa kognitiivisessa psykologiassa eli ”tiedon prosessoinnin psykologiassa”, jossa pyritään analysoimaan ”tiedon virtaa” yksilössä havaintotapahtumasta ajatusprosesseihin saakka yhtenäisen viitekehyksen puitteissa. Yksilö nähdään tässä tietoa aktiivisesti valikoivana ja muokkaavana, suunnitelmia oppivana, luovana ja toteuttavana – ei vain ajatellessaan ja toimiessaan vaan myös havaitessaan, oppiessaan ja muistaessaan. (K: von Wright 1976, 241–242.)

Näin uusi kognitiivinen psykologia esiteltiin kasvatustieteissä. Siinä yhdistyi sopivasti jo aikaisemmin kasvatustieteissä orastanut ajattelu oppimisen prosessiluonteesta sekä oppijan aktiivisuudesta. von Wright piti myös esillä uutta oppimaan oppimisen tavoitetta:

Joustavan ja tarkoituksenmukaisen oppimisstrategian valinta kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla lieenee ns. älykkään ja myös luovan toiminnan tärkeä osatekijä. Siksi on tähdennettävä, että tämä valinta vuorostaan on laajalti opittua ja että oppimisen lainmukaisuudet pitävät paikkansa myös ’oppimaan opittaessa’. (K: von Wright 1976, 245.)

Kenties olennaisin huomio von Wrightin artikkelissa oli kuitenkin motivaation merkityksen uudenlainen huomioiminen oppimisessa. Hän kertoi Amerikassa tehdystä tutkimuksesta, joka osoitti, että oppimisen laatu olikin riippuvainen oppimisstrategiasta, ei motivaatiosta. Tosin motivaatio ohjasi käytettyä oppimisstrategiaa, mutta motivaation merkitystä oppimiseen voitaisiin vähentää kiinnittämällä huomio käytettyihin oppimisstrategioihin. Siten kouluissakin oppimista voitaisiin tehostaa. Koska kouluissa ilmenneet motivaatio-ongelmat sekä tarve parantaa tiedollista oppimistehokkuutta olivat olleet kasvatustieteellisen keskustelun aiheena, tarjosi kognitiivisen psykologian teoriapohja näin jonkinlaista ratkaisua myös niihin.

Seuraavan kerran kognitiivista psykologiaa esiteltiin vuoden 1979 *Kasvatus*-lehdessä Joensuun yliopiston varhaiskasvatuksen apulaisprofessori Mikko Ojalan (K: 1979, 277–281.) toimesta. Hän käsitteli artikkelissaan muististrategioiden kehittymistä ja opettamista tutkimuskohteena. Ojala kirjoitti:

Muististrategioiden tehtävänä on saada aikaan suunnitelmallinen, tavoitteellinen, selektiivinen ja optimaalinen muistisuoritus. (K: Ojala 1979, 278.)

Ojala uskoi, että muististrategioiden (kognitiivisen psykologian) avulla opetuksesta ja oppimisesta voisi tehdä entistä tehokkaampaa ja rationaalisempaa. Lisäksi hän perusteli kognitiivisen psykologian hyötyjä opetuksessa nimenomaan didaktisen ja kasvatuksellisen toiminnan parantumisella.

Kognitiivinen psykologia ilmaantui kasvatustieteisiin varsinaisesti vuonna 1979. Johan von Wrightin aikaisempaa esiintuloa kognitiivisen psykologian tuojana kasvatustieteisiin voi pitää il-

miön alustajana, mutta (aineistoni perusteella) ensimmäisen kerran kognitiivista psykologiaa käytettiin selkeästi kasvatustieteellisen tutkimuksen teoriapohjana vuonna 1979 Leena Ahon väitöskirjassa, joka tehtiin Joensuun yliopistossa. Aho tutki lasten luontokuvan muodostumista käyttäen apunaan kognitiivisen psykologian edustajan Ulrich Neisserin (1928–2012) vuonna 1976 julkaisemaa tiedonmuodostukseen liittyvää teoriaa. (K: Aho 1979, 229–233.) Samana vuonna vaadittiin opetukseen ja tietoon liittyvän tutkimuksen rationalisointia yhdysvaltalaisen kognitiotieteen tavoin. Tämä tapahtui Tampereen yliopiston Hallintotieteiden laitoksen Yliassistentti Kari Elorannan toimesta. (K: Eloranta 1979, 362–365.)

Jo aikaisemmin kasvatustieteelliseksi ihanteeksi muodostunut rationaalisuus löysi siten edistymismahdollisuutensa kognitiivisen psykologian saralta. Uusi psykologian suuntaus oli lupauksia herättävä, mutta toistaiseksi vielä varsin alkutekijöissään suomalaisessa kasvatustieteessä.

4 KOULUKASVATUKSEN KONTEKSTI 1980-LUVULLA

Jatkan tässä luvussa siitä, mihin edellisessä luvussa jäin. Luku muodostuu neljästä osa-alueesta, jotka ovat vastaavat kuin kolmannessa luvussa, mutta ne ovat siihen verrattuna käänteisessä järjestyksessä. Ensimmäiseksi käsittelen kognitiivisen psykologian paradigmaistumista kasvatustieteissä, toisin sanoen sen muuttumista itsestään selväksi lähtökohdaksi oppimista koskevassa keskustelussa. Sen jälkeen tarkastelen yleisesti 1980-luvun kasvatustieteitä Suomessa ja selvitän tieteen sisällä tapahtuneita muutoksia ja käänteitä. Sitten kohdistan tutkimuksellisen katseen siihen, minkälaista kasvatusajattelua kyseinen vuosikymmen synnytti. Lopuksi tarkastelen suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia kyseisellä vuosikymmenellä. Näin luon käsityksen koulukasvatuksen kontekstista 1980-luvun Suomessa.

4.1 Kognitiivisen psykologian läpimurto kasvatustieteissä – tehtävien ja ongelmien ratkaisut

Määritin edellisessä luvussa ne kasvatustieteelliset tehtävät ja ongelmat, jotka ymmärtääkseni pohjustivat kognitiivisen psykologian tuloa kasvatustieteisiin. Päädyin näkemykseen, että ratkaisua tarvittiin tietomäärän lisääntyneeseen käsittelyyn, oppimaan oppimiseen, tehokkaampaan tiedolliseen oppimiseen ja oppimisongelmiin sekä motivaatio-ongelmiin ja vieläpä yksilölähtöisellä, arvoneutraalilla ja tasa-arvoisella tavalla. Seuraavaksi tuon esiin ne ratkaisut, jotka kognitiivinen psykologia toi tullessaan kasvatustieteisiin.

4.1.1 Oppimisen käsittäminen, käsitteellistäminen ja yksilökeskeinen kohtaaminen ilman arvosidonnaisuuksia tai edes vaihtoehtoa

Johan von Wright jatkoi kognitiivisen psykologian esittelyä ja puolesta puhumista kasvatustieteissä (1981, 1984). Vuonna 1981 hän käsitteli artikkelissaan tiedollisia prosesseja oppimistapahtumassa kognitiivisen psykologian näkökulmasta rinnastaen nämä samalla kasvatus-tieteellisen tutkimuksen yhdeksi ydinkysymykseksi. (K: von Wright 1981, 26–35.) Myös

kognitiivisen psykologian läheinen suhde tekoälytutkimukseen kävi ilmi kasvatustieteissä. Tekoälytutkimuksen ja kognitiotieteen puolestapuhuja Kari Eloranta (K: 1980, 315–322) esitteli tekoälytutkimuksen antia kasvatustieteille:

Tekoälyn voidaan katsoa luoneen oppimisen ja opetuksen teorioiden kehittämiseen uusia lähestymistapoja, käsitteitä, malleja ja jopa empiirisiä oivalluksia. Voidaan sanoa, että nämä uudet alat ovat olennaisella tavalla kehittäneet ja rikastuttaneet edellytyksiämme käsitteistää ja esittää täsmällisin merkintätavoin monimutkaisia kognitiivisia ilmiöitä. Vastaavat vaikutukset ovat havaittavissa lukuisilla muilla tieteenaloilla – –. Eikä tässä käsitteistön rikastuttamisessa näytä ainakaan toistaiseksi olevan näkyvissä loppua. – –. Mutta onko henkilöllä, joka vakavissaan haluaa saada otteen kognitiivisten ilmiöiden mikrotasoisesta luonteesta, tarjolla mitään vaihtoehtoja hedelmällistä lähestymistapaa? Henkilökohtainen käsitykseni on, että ei ole. (K: Eloranta 1980, 320–321.)

Elorannan ajatuksista käy ilmi usko tekoälytutkimuksesta kognitiiviseen psykologiaan sisällytetyn käsitteistön luontevuudesta ja sopivuudesta ihmisen tiedollisten prosessien kuvaamisessa. Hän myös esittää, ettei toista yhtä hyvää lähtökohtaa ole; että kognitiiviselle psykologialle ei ole vaihtoehtoa.

Kasvatustieteissä tosin myös kritisoitiin tietokonesimulaatiokielen käyttöä ”inhimillisen käyttäytymisen vaihtelun kuvaamiseen”, mutta silti kognitiivisen psykologian kehitykseltä odotettiin ”kasvatustiedettä hyödyttäviä tutkimustuloksia” (K: Leino 1981, 245). Kognitiivista psykologiaa pidettiin hyödyllisenä ja lupauksia antavana lähtökohtana kasvatustieteiden ja didaktiikan kehittämisessä (K: Puurula 1982, 33; Takala 1983, 269). Sen sisältämä oppimiskäsitys sai tuttavallisen vastaanoton, mihin yhtenä keskeisenä syynä oli sen koettu yksilökeskeinen näkökulma:

Kognitiivisen psykologian mukaan yksilön tiedot ja ajattelu kehittyvät asteittain, ja aikaisempi kehitys luo pohjaa myöhemmälle kehitykselle. Oppiminen ei ole käyttäytymisen muuttamista (manipulointia) mielivaltaisesti mihin suuntaan tahansa, vaan ympäristön entistä parempaa käytännöllistä ja älyllistä hallintaa, joka perustuu ihmiskunnan kulttuurikehityksen myötä saavuttamaan tietoon. Samalla kognitiivinen psykologia ottaa huomioon henkilön oman itsenäisen tahdon ja tietoisuuden, joka toisaalta määrää oppimista, mutta samalla muuttuu oppimisen tuloksena. Tämän mukaan kognitiivisissa oppimisen teorioissa on eittämättä konsensusta ja osien integraatiota ja interaktiota korostavia aineksia. – –. Lisäksi kognitiiviset oppimisen teoriat ovat ihmis- (tai oppija-) keskeisiä, koska ne korostavat oman aktiivisuuden, tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden merkitystä muutostapahtumassa. (K: Niinistö 1980, 332.)

Sitaatista on myös huomattavissa eroa tekevä asenne aikaisemmin vallinnutta behaviorismia ja sen sisältämää oppimiskäsitystä kohtaan kerrottaessa siitä, mitä oppiminen ei ole. Näin kognitiivisen psykologian arvovapautta ja neutraaliutta oppimiskäsityksen pohjana nostettiin esille. Samoin

myös usko ihmisen rationaalisuuteen ja siten usko tästä seuraavaan kulttuurin edistymiseen on nähtävissä tekstikatkelmasta, mikä kuvastaa hyvin ajalle ominaista ajattelua.

4.1.2 Yksilölliset konstruktiot käsitysten takana: ihmis- ja oppimiskäsitysten uudistamisen kautta kohti oppimisongelmien ylitystä ja oppimisen aktiivisuutta

Peruskoulun perustamisen yhteydessä koulumaailmassa lisääntyneet oppimis- ja käyttäytymisongelmat vaativat myös osaltaan ratkaisua kasvatustieteissä. Kognitiivinen psykologia toi tämän ongelman ratkaisemiseksi uusia keinoja ja siten oppimisvaikeuksien ylittämistä. Nimittäin kognitiivisessa psykologiassa keskeisen representaation käsitteen avulla avautui aivan uusia näkökulmia myös oppimisongelmiin. Jos oppiminen oli ollut aikaisemmin ulkoisen käytöksen muutosta, niin nyt se oli yhtäläisesti sisäisten tekijöiden muutosta. Siten kognitiivisen psykologian näkökulmasta oppilaan monet oppimis- ja käyttäytymisongelmat selittyivät oppijan itselleen kehittämien epäsuotuisten sisäisten rakenteiden toteuttamisena oppimistilanteissa, jolloin oppimisongelma nähtiin oppimistilanteen virheellisenä tulkintana ja siten tuo ongelma oli ylitettävissä muokkaamalla oppilaan representaatiota kyseisestä tilanteesta. Vaikuttamalla suoraan oppilaiden kausaalitulkintoihin voitaisiin näitä representaatioita muuttaa ja siten voittaa oppimisongelma:

Tällöin tilannetekijöiden (esim. onnistumis- ja epäonnistumispalautteen) ja oppilaan tulkintojen transaktio alkaa syklisesti vahvistaa kausaaliattribuutorakenteen uudelleenorganisointumista. Positiivisessa kehäprosessissa avuttomuus väistyy itseään vahvistavan hallintaorientaation tieltä. Oppilas vastaanottaa edelleen onnistumis- ja epäonnistumispalautetta, mutta näiden toiminnan alkuehtojen merkitys on täysin muuttunut. Sekä onnistumiset että epäonnistumiset tulkitaan oman toiminnan avulla kontrolloitavina: onnistumisen syynä nähdään oma ponnistelu tai kyvykkyys, epäonnistumisen syynä riittämätön yritys. Jokainen onnistuminen lisää näin mielihyvää tuottavan hallinnan kokemusta. Epäonnistumisia ei koeta enää osoituksina omasta kyvyttömyydestä tai tilanteen hallinnan lopullisesta menettämisestä, vaan ne nähdään haasteina, positiivissävyisinä merkkeinä ponnistelun lisäämisen tarpeellisuudesta. Muuttunut tulkintatapa johtaa yrityksen lisäämiseen ja kasautuviin onnistumisen kokemuksiin. Minälle edullinen kausaaliattribuutorakenne vahvistuu ja immunisoi oppilaan entistä paremmin epäonnistumisia vastaan. (Salonen 1982, 91.)

Näin oppimisongelman luonne muuttui monessa tapauksessa täysin: kyse ei ollutkaan oppijan pysyvistä vioista, vaan muutettavissa olevista tulkinnoista. Taustalla vaikutti myös muuttuva käsitys ihmisestä, kun normaalista poikkeavuus ei nähtykään enää suorasti viaksi tai vajavuudeksi, vaan sopeutuneisuudeksi vallitsevaan ympäristöön (K: mt. 92). Kasvatustieteissä käsiteltiin

jonkin verran maailmankuvan muodostumista ja ihmiskäsitystä kognitiivisen psykologian pohjalta.

Annika Takala pohti seuraavasti:

Kognitiivisen psykologian tämänhetkistä käsitystä ihmisestä voidaan lyhyesti luonnehtia seuraavasti: Ihminen asettaa omalle toiminnalleen päämääriä, valikoi keinoja niihin pääsemiseksi ja käyttää toiminnastaan saamaansa palautetta hyväksi keinojen valitsemisessa ja ajan mittaan myös päämäärien asettamisessa. Kehityksen myötä yksilön toiminta on yhä vähemmän reaktiota ympäristöstä nouseviin toimintaylllykkeisiin ja yhä enemmän omaan sisäiseen toimintasuunnitelmaan, joka saattaa laajentua jonkinlaiseksi 'elämänsuunnitelmaksi'. Niinikään kehityksen myötä yksilön toiminta on yhä vähemmän reaktiota erillisiin ympäristön ärsykkeisiin ja se pohjautuu yhä enemmän siihen kokonaiskuvaan ympäristöstä, jonka hän on itselleen rakentanut ja joka saattaa avartua maapallon ja maailmankaikkeuden laajuiseksi. – –. Maailmankuva – ja jokainen sen osa-alueista on 'mentaalinen representaatio' – eli maailma on lähinnä sanallisten ja kuvallisten symbolien kautta esittyneenä ihmisen mielessä. Tähän 'sisäiseen kuvaan' emme voi päästä käsiksi suoraan, vaan ainoastaan sen kautta, mitä henkilö siitä kertoo, piirtää tms. (K: Takala 1982, 70.)

Kognitiivisen psykologian kautta käsitys ihmisestä vahvistui hyvin yksilökeskeiseksi, sillä ihmisen toiminnan ohjautuessa kunkin yksilöllisten representaatioiden kautta, ihmistä ja hänen toimintaansa ei yksinkertaisesti voinut käsittää kuin yksilöllisenä olentoja. Tällä oli myös seurauksia kasvatus-tieteissä käytettävän tutkimusotteen ja teoreettisen lähestymistavan kannalta: tietoa ihmisistä ja heidän oppimisestaan ei voitu enää saavuttaa empiirispainotteisesti toteutetulla kvantitatiivisella tutkimusotteella. Myös Maijaliisa Rauste-von Wright oli varsin aktiivinen keskustelija *Kasvatus-*lehdessä, hänen aiheidensa kohdatessa Takalan käsittelemiä teemoja. Rauste-von Wright jatkoi pohdintaa kognitiivisen psykologian näkökulmasta:

Ihminen nähdään tällöin avoimena hierarkkisena systeeminä, kokonaisuutena, jota voidaan observoida eri tasoilla ja erilaisin havainnoin: fysikaalisin, kemiallisin ja psykologisin. Ihmisyksilö on vuorostaan osasysteemi sosiaalisten systeemien hierarkiassa; hän on jäsen perheessä, työyhteisössä, vapaa-ajan yhteisössä jne., jotka vuorostaan sisältyvät yhteiskunnan ja ihmiskunnan laajempiin systeemeihin. Systeemiteoreettinen ajattelumalli antaa mahdollisuuden tutkia samaa prosessia systeemin eri tasoilla. – –. Tämän tutkimusperinteen keskeisenä käsitteenä nykyhetkellä on "sisäinen maailman representaatio", maailmankuva. Yksilön maailmankuvassa kuvastuu kiteytyneenä se, mitä hän on havainnut, oppinut, ajatellut ja tuntenut. Sen pohjalta hän valitsee ja tulkitsee itseensä ja ulkomaailmaan liittyvää informaatiota, ja sen pohjalta orientoi toimintaansa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. (K: Rauste-von Wright 1982, 76–77.)

Ihminen nähtiin edelleen naturalistisesti, vaikkakaan ei pelkkänä eläimenä. Olennainen muutos entiseen tuli ihmisen aktiivisuuden ja tavoitteellisen toiminnan korostamisen kautta. Tähän liittyi keskeisesti se, että aikaisempaan tieto- ja ihmiskäsitykseen sisältynyt ajatus pysyvyydestä hylättiin

ja tilalle astui ajatus muuttuvasta tiedosta ja yksilöllisesti muovautuvasta, joustavasta sekä aktiivisesti oppivasta ihmisestä (K: esim. Rauste-von Wright 1982, 76–81; 1983, 96–106). Näin kasvatustieteissä irtauduttiin muun muassa empiiris-analyyttisen tiedekäsityksen edellyttämästä tiedon objektiivisuuden oletuksesta. Jos oppiminen käsitettiin aikaisemmin kykynä toistaa opetettu aines, nyt kyse oli ”kunkin yksilön maailmankuvan muotoamisesta.” Muuttuneen oppimiskäsityksen myötä myös opetuksen suunnittelu ja didaktiikan kehittäminen asettuivat uuteen valoon. (K: Kalaoja 1983, 11–15; Rauste-von Wright 1983, 105.) Samalla kun oppiminen todettiin hyvin yksilölliseksi prosessiksi, myös opettajuuden muutos kohti yksilöllisen oppimisen ohjaajaa vahvistui (K: esim. Perlberg & Gröhn 1984, 9).

Oikeastaan kyse oli kaikkien kasvatusta keskeisesti määrittävien käsitysten muutoksesta pysyvyyttä ja objektiivisuutta painottavista näkemyksistä kohti muuttuvia ja subjektiivisia käsityksiä. Tällä käsitysten muutosvyöhydillä oli perustavaa laatua olevia seurauksia niin tieteelle kuin kasvatuksellekin, minkä osoitan jäljempänä.

4.1.3 Kognitiivisen psykologian paradigma

Kognitiivista psykologiaa alettiin käyttää kasvatustieteissä teoriapohjana vähitellen, mutta kuitenkin melko nopeasti lisääntyen. Havainnollistan lisääntynyttä käyttöä alla olevassa taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Kognitiivista psykologiaa hyödyntävät tutkimukselliset tekstit.

Vuosi	Tekstit, joissa käytetään kognitiivista psykologiaa teoriapohjana	Yhteensä
1980	Sarmavuori, 34–38; Niinistö, 328–334	2
1981	Raivola, 181–187	1
1982	Takala, 67–70; Aho, 71–75; Rauste-von Wright, 76–81; Salonen, 87–96	4
1983	Kalaoja, 11–15; Rauste-von Wright, 96–106; Gröhn & Perlberg, 414–420	3
1984	Perlberg & Gröhn, 4–10; Pitkänen, 11–18; Varmola, 47–51; Aho, 82–87; Takala, 295–301; Komulainen, 367–377; Takala, 378–383	7
1985	Laine, 16–19; Julkunen, 20–24; Takala, 93–100; Saariluoma, 201–206; Mikkonen & Lonka, 261–273; Lehtonen, 283–289; Hirsjärvi, 367–374; Haapasalo, 385–390; Nöjd, 391–397	9

Vuosikymmenen puoliväliin mennessä kognitiivinen psykologia oli selvästi saavuttanut valta-aseman oppimista käsittelevän tutkimuksen oppimisenäkemyksellisenä teoriapohjana, joten katsoin tarpeettomaksi käydä systemaattisesti läpi vuosien 1986–1988 *Kasvatus*-lehtiä.

Uuden näkökulman ja teoriapohjan – siis kognitiivisen psykologian – tarpeellisuutta perusteltiin vaihtoehdottomuudella, yksilökeskeisyydellä, rationaalisuudella, kokonaisvaltaisuuksella, arvovapaudella, toimivilla käsitteillä, opetuksen ja oppimisen tehokkuudella, toimivan

teoriapohjan tarjoamisella (monimutkaisten tiedonalueiden) tutkimukselle sekä oppimisvaikeuksien ylittämiseksi. Siis suoranaisesti niillä ominaisuuksilla, joita oli jo edellisellä vuosikymmenellä odotettu. Uutta ja entistä parempaa opetuksen ja oppimisen teoriaa pyrittiin luomaan kognitiivisen psykologian pohjalta. Näin tavoiteoppiminen väistyi prosessioppimisen tieltä (K: Leino 1982, 249–252). Andersonin (1980, 6) mukaan kognitiivisesta psykologiasta muodostui (Yhdysvalloissa) ylipäätään sosiaalitieteiden perusta, jolta ihmistoimintaa tarkasteltiin.

Yhtenä syynä siihen, että kognitiivinen psykologia otettiin kasvatustieteissä käyttöön, voi pitää opetukselle luotuja kognitiivisia tavoitteita, joita ei kyetty aikaisemmillä opetusmenetelmillä saavuttamaan. Myös valtakunnallisella tasolla koulutuksen tavoitteeksi nostettu kasvatusta persoonallisuuteen tuotti tarpeen määritellä persoona ja sen kasvutekijät, mihin kognitiivisen psykologian kautta pyrittiin vastaamaan (K: Rauste-von Wright 1982, 76–81). Koulutoiminnan irtauduttua moraalitoimijuuteen kasvattamisesta opetuksen keskeiseksi sisällöksi muodostui (oppiainekohtainen) tieto. Kasvatusta ohjaavien arvojen moninaistuesssa ja tiedon massiivisesta lisääntymisestä johtuen yhteisymmärrys opetettavista tiedoista, ja toisaalta huomio näiden kaikkien tietojen opittavuuden mahdottomuudesta, muodostui ongelmaksi. Siten tietojen pönttäämisestä haluttiin siirtyä entistä enemmän kohti oppimaan oppimista, johon kognitiivinen psykologia loi uusia mahdollisuuksia. (K: Aho 1984, 82–87; Kallonen-Rönkkö 1985, 290–293.)

4.2 Kasvatustieteet ja käänteiden kautta muuttuvat näkemykset

On pyrittävä todelliseen oppimisyhteiskuntaan. (K: Lehtinen 1977, 314.)

Kasvatustieteet tieteenä jatkoi kehittymistään 1980-luvulla siitä mihin edellinen vuosikymmen oli päättynyt. Empiiris-analyttisen kasvatustieteen ajaututtua kritiikin kohteeksi kasvatustieteet alkoi saada uusia teoreettisia katsantokantoja ja siten hajanaistua. Psykologinen näkökulma kasvatustieteelliseen toimintaan pysyi kuitenkin vahvasti keskustelussa mukana (K: mm. Kari 1980, 20–26; Sarmavuori 1980, 34–38; Sarmavuori 1981, 255–261; von Wright 1981, 26–35; Saarinen & Korkiakangas 1983, 270–277; Takala 1983, 268–269; von Wright 1984, 302–306). Kasvatustieteellinen tutkimus alkoi huomioida 1980-luvulla työelämää aikaisempaa vahvemmin. Tutkijat ryhtyivät enenevässä määrin toteuttamaan työelämän koulutustarpeista ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta lähtöisin olevaa tutkimusta, jolloin peruskoulua koskeva kasvatustieteellinen tutkimus suhteellisesti väheni. Kognitiivisen psykologian aiheuttaman muutoksen lisäksi kasvatussosiologia alkoi nousta vahvasti esiin kasvatustieteellisenä lähtökohtana, mikä osaltaan muutti niin tieteen mallia kuin kohdettakin. (Ahonen 2000, 427–431.) Peruskoulun pohjaksi otettu sosiaalisuuden painotus kasvatuksessa synnytti kysyntää juuri

kasvatussosiologiselle tiedolle, mikä löysikin nopeasti yhtymäkohtia kognitiivisen psykologian pohjustamasta oppimiskäsityksestä.

Akatemisoitunut luokanopettajakoulutus jatkoi kehitystään ja se muuttui maisteritasoiseksi vuodesta 1984 lähtien. Tavoitteeksi nousi omaa työtään tutkiva opettaja, mikä perustui uuteen kognitiivisen psykologian asettamaan oppimiskäsitykseen. (Jauhiainen & Rinne 2012, 133.)

4.2.1 Kognitiivinen käänne

Se angloamerikkalainen kognitiivinen psykologia, jota lähdin tutkielmassani tutkimaan, sulautui kasvatustieteissä kognitiivisesti suuntautuneisiin psykologian muihin tutkimussuuntauksiin. Esimerkiksi Piagetin hahmottelema kehityspsykologia, Vygotskyn kulttuurihistoriallinen näkökulma ja Jamesin funktionalistinen psykologia yhdistyivät edellä käsittelemääni psykologiaan ja muodostivat siten ikään kuin yhden kognitiivisen psykologian. (Myös Miettinen 1984; K: Raustevon Wright 1982, 77.) Näiden aikaisempien psykologian suuntausten voi nähdä alustaneen kognitiivisen psykologian tuloa hyödyllisen käsitteistön, yhteensopivien näkemysten ja samansuuntaisen tietokäsityksen kautta, mutta aineistoni valossa kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteisiin tapahtui nimenomaan angloamerikkalaisen tietojenkäsittelyyn liittyvän kognitiivisen psykologian kautta (vrt. Korpisaari 2004, 210).

Edellisessä pääkappaleessa (kasvatustieteiden osalta) selvittämäni kognitiivisen psykologian paradigmaistumista kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa kognitiiviseksi käännteeksi (Lehtinen, ym. 2007, 74; Miettinen 1984, 163) tai kognitiiviseksi vallankumoukseksi (Säljö 2001, 52), joilla viitataan ylipäätään ihmistieteissä tapahtuneeseen muutokseen. Miettisen (1984, 167) mukaan tieteellis-tekninen kehitys ja tuotannon automaatiokehityksen käynnistyminen loivat pohjan kognitiiviselle käännteelle. Hän selventää:

Teoreettista tietoa ja monipuolista ammatillista asiantuntemusta edellyttävien ajatteluvalmiuksien hankkimista on mahdotonta käsitteellistää behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta. Tuotannon ja työelämän kehitys vaatii enenevässä määrin ajattelu- ja työsuorituksia, jotka eroavat laadullisesti mekanisoidun teollisuustuotannon aikana vallitsevasta työstä ja sen edellyttämistä valmiuksista. Näiden ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtämiseksi ja opettamiseksi tarvitaan kognitiivista psykologiaa. (Miettinen 1984, 167.)

Lehtinen, ym. (2007, 75–79) toteavat samansuuntaisesti kognitiivisen käänteen syyksi yksinkertaisesti sen, ettei behaviorismi selittänyt oppimista ihmisen arkihavaintoja mukaillen, kun taas kognitiivinen psykologia kykeni näin tekemään. Edellä olen kuitenkin tuonut esiin nimenomaan kasvatustieteissä tapahtuneeseen kognitiiviseen käännteeseen vaikuttaneita tekijöitä ja

osoittanut ilmiön olleen laajempi kuin mitä tutkimuskirjallisuudessa yleisesti mainitaan. Joka tapauksessa seurauksena oli tutkimuksellisen mielenkiinnon siirtyminen yksilön oppimisprosesseihin kasvatusta ja opetustoiminnan jäädessä taka-alalle.

4.2.2 Intersubjektiivisen käänteen kautta kohti konstruktivismia

Kognitiivisen psykologian myötä ihmisen sisäisistä käsityksistä, representaatioista ja maailmakuvi-
ta tuli keskeisiä tutkimuksen kohteita, mutta niiden tutkiminen ei ollutkaan samalla tavoin
empiirisesti todettavissa kuin behaviorismissa oli ollut. Niinpä aikaisemmin erittäin empiirinen
kasvatustiede, joka oli nojannut vahvasti kvantitatiiviseen tutkimukseen, alkoi vähitellen siirtyä
kohti laadullisen tutkimusotteen harjoittamista. Yksilökeskeisen näkökulman myötä alettiin
kiinnostua ihmisten subjektiivisista kokemuksista, jolloin myös tutkimusotteen täytyi muuttua.
(Ahonen 2000, 427–428.) Eksaktin tieteen ihannoiti näin tilaa tulkitsevalle, ihmisen
kokemuksia ja ymmärrystä tutkivalle, tieteelle.

Samaan aikaan pedagogiikkaa ja kasvatustiedettä alettiin tarkastella kommunikatiivisena
toimintana varsinkin kriittisen kasvatustieteen kehittäjänä tunnetun Jürgen Habermasin vuonna
1981 julkaiseman kommunikatiivisen teoksen (*Theorie des kommunikativen Handelns*) myötä,
mihin yhdistyi myös näkemyksiä amerikkalaisesta pragmatismista (Siljander 2014, 198–199).
Tutkimuskirjallisuudessa tätä tapahtumaa kutsutaan intersubjektiiviseksi käänteeksi. Käsitteellisellä
tasolla tämä käänne tarkoitti subjektin määrittelyä uudelleen: aikaisemmin (valistuksen ajoista
alkaen) subjekti oli katsottu ajattelun ja toiminnan lähtökohdaksi, mutta nyt subjektiä edelsikin
intersubjektiviteetti. Toisin sanoen subjekti määrittikin itsensä historiallisesti rakentuneessa kielessä
(intersubjektiviteetissa), joka oli olemassa jo ennen häntä (Siljander 2008, 79 [Biesta 1998, 10]).
Pauli Siljanderin (2008, 78–82) mukaan tällä ei olisi ollut kasvatustieteissä mitenkään olennaista
merkitystä, ellei Habermasin teorian pohjalta olisi ryhdytty kehittämään kommunikatiivista
pedagogiikkaa. Siljander tiivistää käänteen seurauksia:

Kommunikatiivisen käänteen merkitystä korostava tutkimuslinja näyttää tuovan pedagogiseen keskusteluun 'demokratian', 'tasavertaisuuden', 'oikeudenmukaisuuden', 'tunnustamisen' ja 'keskinäisen yhteisymmärryksen' utopiat, jotka uudelleen tulkittuina ovat jatkaneet ns. kriittisen pedagogiikan perintöä. Hämmäntävää on kuitenkin se, että kommunikaatioteoreetikot ovat pyrkineet tekemään pesäeron aiempiin kasvatuksen käsitteellistämistapoihin, mutta tarjottu vaihtoehto jää perin abstraktiksi. Lisäksi pedagogiikan peruskysymyksen uudelleen muotoilu näyttää siirtäneen keskustelun pois kasvatuksen perustavista käsitteellisistä, mutta samalla myös käytännön ongelmista. (Siljander 2008, 81.)

Intersubjektiivinen käänne tapahtui siis kriittisen kasvatustieteen pohjalta, jolloin sen yhtenä keskeisenä tavoitteena voidaan nähdä olleen pyrkimys vapauttaa kasvatusta instrumentalismin kahleista, minkä todettiin määrittävän myös vallitsevaa modernia kasvatusta (jopa dialogista kasvatusta). Kasvatuksen katsottiin tapahtuvan intersubjektiivisessä todellisuudessa, jolloin kyse oli yhteisen elintilan tekemisestä intentionaalisen kasvattamisen sijaan. Näin samalla (modernin) kasvatuksen peruskysymys (miten kasvattaa kasvattajasta riippuvaisesta ihmisestä itsenäisen ja kasvattajasta riippumaton yksilö) ikään kuin sivuutettiin. Käytännön kasvatuksessa pyrittiinkin sellaiseen tasa-vertaisuuteen, jossa kasvatettava ja kasvattaja asettuisivat samalle tasolle; lapsen ja aikuisen välille ei tehty eroa molempien jakaessa saman intersubjektiivisen todellisuuden. (Ks. Siljander 2008, 77–82; 2014, 197–214.) Teoria sisälsi paljon ongelmallisia oletuksia ja sittemmin kommunikatiivinen pedagogiikka onkin todettu huonosti toimivaksi teoriapohjaksi kasvatukselle (ks. Siljander 2014, 210–214). Kuitenkin intersubjektiivisen käänteen seurauksena moderni kasvatusta asettui negatiiviseen valoon eritoten vapauden näkökulmasta: jos dialoginen kasvatustapa oli joka tapauksessa ihmistä välineellistävää, se rajasi vapautta ja alisteti ihmistä. Näin vapauden ja emansipaation korostus aiheutti epävarmuutta sen suhteen, miltä perustalta ja mistä näkökulmasta kasvatusta tuli tarkastella.

Kognitiivisen psykologian tulon myötä käsitykset käsitteistä ymmärrettiin konstruktioina ja siten subjektiivisesti luotuina sekä ympäristössä epätodellisina (Miettinen 1984, 170–177). Näin ymmärrys todellisuudesta ja käsitys tiedosta muuttui kohti nykyisin keskeistä konstruktivistista ja jopa relativistista näkemystä (Ahonen 2000, 432). Intersubjektiivisen käänteen sekä kasvatussosio-logian vahvistumisen myötä, ja näiden lähtökohtien yhdistyessä kognitiivisen psykologian näkemyksiin kasvatustieteissä, vallitsevaksi lähtökohdaksi alkoi muodostua 1980-luvun lopulla konstruktivismi (vrt. Miettinen 2000, 279). Samalla kasvatustieteellinen tutkimus alkoi pirstaloitua (Siljander 2008, 77; 2014, 11, 20).

Konstruktivismi muodostui siis, ja muodostuu yhä, useiden erinäisten lähteiden ja suuntausten kautta. Vaikka konstruktivismi omana tietoteoreettisena paradigmanaan muodostui 1980- ja 1990-luvun vaihteen tienoilla jääden siten osittain tutkimuksen aikarajauksen ulkopuolelle, rakentui se kuitenkin edellä käsiteltyjen tieteellisten käänneiden kautta. Siten konstruktivismi kokoaa ja jäsentää niitä todellisuus-, tieto-, ihmis- ja oppimiskäsityksiä, joita kognitiivinen psykologia, kommunikatiivinen pedagogiikka ja kasvatussosio-loginen tutkimus edistivät. Tämän vuoksi tarkastelen seuraavaksi joitakin konstruktivistisia käsityksiä rinnastaen ne edellisten kanssa ja siten selvennän edellisiä.

Konstruktivistisen käsityksen mukaan todellisuus on käsitteellistä. Eli periaatteessa mitään objektiivista todellisuutta ei ole olemassa, vaan jokaisella yksilöllä on itse luotu käsitteellinen ym-

märrys asioista. Siten todellisuus on perimmiltään subjektiivinen, eikä yhtä oikeaa käsitystä todellisuudesta ole olemassa. Samoin tieto nähdään subjektiivisesti rakentuneena. (Puolimatka 2002, 21–24; Siljander 2014, 222–224; Tynjälä 1999, 37.) Ihmiskäsitys on naturalistinen voimakkaalla ihmisen rationaalisuuden painotuksella. Oppiminen on ihmisen aktiivista tiedollista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan sekä uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta ja siten rakentaa käsitystään maailmasta (Tynjälä 1999, 38). Ihmisen olemus on seurausta ”yksilön aktiivisesta itsensä rakentamisen prosessista tai yhteisöllisestä vuorovaikutuksesta.” Niinpä ihminen persoonana rakentuu hänen yksilökohtaisen oppimisprosessinsa kautta. Toisin sanoen ihminen rakentaa itse itsensä (ja arvonsa) sekä tapansa hahmottaa maailma, jolloin lähtökohtaisesti ihmisen olemus ei pohjaudu mihinkään annettuun tai yleispätevään merkitysnäkökenttään. Tällöin ei voida myöskään asettaa mitään maailmankuvaa tai tiedollista rakennelmaa lähtökohtaisesti toisen edelle. Arvio näiden ajatusrakennelmien ’hyvyydestä’ tapahtuu siten yksilön omasta näkökulmasta: ”miten hyvin ne palvelevat yksilön omia päämääriä.” (Puolimatka 2002, 38–43.)

Kirjoitin kognitiivisen psykologian paradigmaa käsittelevässä kappaleessa, että oikeastaan kognitiivisen psykologian tulo liittyi kaikkien kasvatusta keskeisesti määrittävien käsitysten muutokseen pysyvyyttä ja objektiivisuutta painottavista käsityksistä kohti muuttuvia ja subjektiivisia näkemyksiä, ja että tällä käsitysten muutosvyyhdyllä oli perustavaa laatua olevia seurauksia niin tieteelle kuin kasvatuksellekin. Tieteen näkökulmasta kriittisen koulukunnan aloittama perinteisen tieteen kritisointi, jatkuen intersubjektiivisen käänteen kautta, muodostui vallitsevalle empiiris-analyttiselle tiedekäsitykselle kohtalokkaaksi. Valta vaihtui, tai ainakin hajautui, ja niinpä 1980-luvun lopulta konstruktivistinen tiedekäsitys otti keskeisen aseman kasvatustieteissä.

4.3 Kasvatusajattelun uudelleen ajattelu

Saavuttamattomien tavoitteiden tavoittelu johtaa koulun kehitystä väistämättä toimintakoulun suuntaan. Oppimisen taustaesteet lievenevät ja ryhmytyksen ongelmat selkenevät siirryttäessä työvaltaisiin opetusmenetelmiin ja ryhmätyöhön erityisesti. Toiminnallisuutta tarvitaan, jotta koulu auttaisi nykyistä paremmin inhimilliseen kasvuun. Ja vasta koulujen sosiaalisen tapahtumisen – harrastusten, juhlien, itsehallinnon jne. – käynnistyminen tuo oppilaiden ja vanhempien demokraattiseen osallistumiseen sisältöä. (K: Itälä 1982, 233.)

Niinpä kouluopetuksenkin tavoitteet ovat muuttumassa. Ei riitä, että opetamme nykyistä tietoamme, vaan ennen muuta olisi luotava oppilaille edellytyksiä jatkuvasti oppia uutta. Oppimaan oppimisen taito on tullut keskeiseksi koulutukselliseksi tavoitteeksi. (von Wright 1986, 83.)

Kasvatusajattelu muovautui 1980-luvun aikana jatkumona siitä, millaiseksi se oli edellisellä vuosikymmenellä rakentunut. Behavioristinen ja opettajavetoinen koulutoiminta ei enää kelpannut eikä johtanut koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Peruskoulun pohjaksi valikoituneet tavoitteet, kuten tasa-arvo ja demokraattisuus sekä kulttuuripersoonan luominen, asettivat 1980-luvullakin kasvatustoiminnan suuntaviivat. Keinoksi valittu niin sanottu 'sosiaalinen koulu' ja Koskeniemen kehittänyt progressiivinen kasvatusta ohjasivat käytännön toimintaperiaatteita. Taustalla vaikutti kuitenkin jatkuva vanhoista ajattelumalleista ja lähtöolettamuksista irtaantumisen prosessi, jota olen aikaisemmin tuonut esiin. Valituista tavoitteista ja toteutustavoista (ja kaikista näihin valintoihin vaikuttavista taustatekijöistä) johtuen kasvatusajattelun täytyi rakentua uusiksi.

Yksi keskeinen rakennuspalikka tässä uudessa rakennelmassa oli totta kai ihmiskäsitys sekä käsitys persoonasta, sillä olihan virallisen koulukasvatuksen tavoitteena juuri kasvu persoonallisuuteen. Kognitiivisen psykologian pohjalta tarjottiinkin uuden ihmiskäsityksen lisäksi myös uudenlaista näkökulmaa ihmisen persoonaan:

Maailmankuvan rakentumisen yleiset periaatteet ovat siis kaikille yhteisiä, lajityypillisiä. Kuitenkin maailmankuvan sisältö ja pitkälti myös sen rakenteet määräytyvät yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa yksilön tulkitessa maailmaa sen informaation pohjalta, joka hänelle välittyy mm. hänen toimintansa seuraamuksista. Kasvatuksella ja koulutuksella sen osana on keskeinen merkitys sille, millainen "minä" ja "ulkomaailma" ihmisen tietoisuuteen hahmottuu, millaisia arvoja hän omaksuu ja miten hänen arvonsa kanavoituvat toimintaa ohjaaviksi tavoitteiksi. Kasvatuksen ja koulutuksen välityksellä ihminen myös oppii – lajityypillisen kehikon puitteissa – keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi eli toimintastrategioita. Johdonmukaisen ja tarkoituksenmukaisen toiminnan edellytyksenä on, että yksilön maailmankuva on riittävän eheä ja koherentti, että yksilö – muuttuvassa maailmassa – omaa riittävät oppimaan oppimisen taidot ja että hän pystyy tietoisesti ohjaamaan ja ymmärtämään omaa toimintaansa eli että hänellä on metakognitiivisia valmiuksia.

Yksilön persoonallisuus kuvastuu hänen toiminnassaan, siinä, mitä hän tekee tai jättää tekemättä. Hänen "ominaisuutensa" ovat tärkeitä sikäli kuin ne ilmenevät hänen tavoitteissaan tai toiminnoissaan. – –. Tämän lähestymistavan painopiste on yksilön toiminnassa – niin sisäisessä kuin ulkoisessakin toiminnassa – ja sen säätelyssä: persoonallisuus rakentuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutusprosessissa. – –. Sovellettaessa hahmottelemani mallia kasvatuksen nykykäytäntöön... – –. ...tavoitteiksi voisi tällöin mielestäni ehdottaa ainakin seuraavia: valmiuksien luominen oman toiminnan avulla kokeillen avartaa ja integroida maailmankuvaa, sekä yksilön kehittäminen omaa toimintaansa ohjaavaksi subjektiksi mm. harjaannuttamalla hänen metakognitiivisia ja oppimaan oppimisen valmiuksiaan ja edistämällä hänen tavoitetietoisuuttaan. (K: Rauste-von Wright 1983, 102–106.)

Näin kognitiivisen psykologian pohjalta muodostettu näkemys ihmisestä ja ihmispersonasta alusti varsin yhtenevästi konstruktivismin sisältämiä käsityksiä, joita edellisessä kappaleessa tarkastelin.

Erittäin keskeinen oletus tässä uudenlaisessa kasvatusajattelussa oli lapsen omaehtoisuus. Yleinen pyrkimys lapsilähtöiseen toimintaan (autoritaarisuuden välttely), jossa kasvatusta ohjaavien arvojen tuli olla pragmaattisia (arvovarmuuden välttely), yhdistyi oppijan todettuun aktiivisuuteen ja siten oman toimintansa säätelykykyisyyden (rationaalisuuden) oletukseen, jolloin, sosiaalisen ja demokraattisen koulun kentällä, kasvatuksen täytyi suuntautua oppimiseen. Näin siksi, että tavoitteena oli toisaalta oppiminen ja toisaalta muun muassa persoonan kehittäminen, mikä tapahtui oppimalla. Koska lapsi ei enää oppinut omaksumalla, vaan omaehtoisesti konstruoimalla, ei kasvatus voinut olla muuta kuin oppimisen ohjaamista ja toimintaympäristön tarkoituksenmukaista muokkaamista. Tähän liittyi myös vahvasti pyrkimys välttää toisen maailmansodan aikana nähty totalitaarisuus, mikä johti demokraattisuuden ja kriittisen, itsenäisesti ajattelevan yksilön tavoitteeseen. Näiden tekijöiden yhdistyessä kasvatus arvoja siirtävänä ja auktoriteettiin perustuvana toimintana, jossa valta on suoraa ja siten näkyvää, muuttui oppimisen ohjaamiseksi, jossa valta on piiloutunut ja toiminta on lapsilähtöistä. Arvoja ei enää siirretä, vaan kukin yksilö muodostaa omansa, eikä kenenkään arvot tai maailmankatsomus ole toistaan parempi. Näin kasvattaja ei enää kasvattanut, mutta sitäkin enemmän alkoi arvioida tapahtunutta oppimista (Kettunen, ym. 2012, 40).

Kasvatusajattelun perusta ja kehityssuunta olivat jo muodostuneet naturalistisen ja pragmaattisen katsantokannan suuntaamiksi ja progressiivisen pedagogiikan keinoin yksilökeskeistä oppimista korostavaksi. 1970-luvulla kasvatusajattelu oli kiinnittynyt vahvasti sosiaalisuuden ja kulttuuripersonan korostamiseen, tähän niin kutsuttuun sosiaaliseen toimintaan, johon yhti 1980-luvulla kansainvälisyyskasvatus. Kaiken kaikkiaan yhteiskunnallinen hyöty määrittä vahvasti kasvatuksen tavoitteita. Lisäksi 1980-luvulla uutena kasvatustavoitteena peruskouluun tuli ympäristön ja luonnon suojelu. Ero 1970-luvun kasvatuksen orientaatioihin näkyi Launosen (2000, 233–235; 267) mukaan lähinnä vain kansainvälisyyden painottamisen sekä ympäristötuhojen aiheuttaman huolen nousuna. Muutoin jo alkanut kehityssuunta kasvatusajattelussa jatkoi siitä, mihin oli jäänytkin ja kehkeytyi entistä yksilökeskeisempään suuntaan. Käytännön tasolla huomio kiinnittyi yhä enemmän opetukseen ja oppimiseen, joita tarkasteltiin psykologian keinoin yksilön näkökulmasta. Näin koulukasvatus redusoitui hiljalleen oppimiseksi. Koulun eettisen kasvatusajattelun painopiste siirtyi vähitellen yhteiskunnan arvoista yksilön valintoihin (Launonen 2000, 268). Siten lastenkasvattamisen lähtökohta muuttui enemmän jonkin sinänsä arvokkaan siirtämisestä omakohtaisen näkökulman löytämiseen.

Tällaisen kasvatusajattelun myötä yksilön ihanne ikään kuin ohitti yhteisön ihanteen ja yksilökeskeisyys alkoi määrittää kasvatusta entistä voimakkaammin, jolloin siitä muodostui kasvatusajattelun kyseenalaistamaton lähtökohta. Näin kasvatuksen dynamiikka kääntyi ympäri. Tällä tarkoitan sitä, että jos ennen opettaja määrittä kasvatuksen toiminnan ja tavoitteet, nyt nuo tavoitteet

ja toiminta määräytyivätkin oppilaan mukaan. Käytännössä kasvatusta oli tietenkin edelleen asymmetristä ja siten opettajan määrittämää, mutta juuri tuo opettajan näkökulma omaan kasvatustoimintaansa muuttui. Eli, jos ennen opettaja pohti, mikä on tarpeellista ja arvokasta siirtää ja välittää oppilaille, niin nyt opettaja pohti, että mitä sellaista oppilas tarvitsisi tai arvostaisi, että sitä tulisi hänelle opettaa (ks. esim. K: Gröhn & Perlberg 1983, 414–420). Tavallaan oppilas katsottiin kypsemmäksi ja riittävän kompetentiksi päättämään omasta kasvatuksesta kuin mitä aikaisemmin oltiin ajateltu.

Tutkimuskirjallisuuden sekä -aineiston perusteella oppiminen tuli kasvatuksen keskiöön hiljalleen, mutta vaikuttaa siltä, että kognitiivinen psykologia edesauttoi huomion kiinnittymistä suoranaisesti oppimiseen ja erityisesti se näytti tarjoavan ratkaisuja moniin oppimista koskeviin ongelmiin. Joka tapauksessa siitä tuli perusta, jonka pohjalta kasvatusta, oppimista ja opetusta tarkasteltiin. Kasvatustieteiden kannalta tämä lähtökohtainen muutos ohjasi huomion siirtymistä oppimisen sisällöstä oppimiseen itseensä (ks. Skinnari & Syväoja 2007, 361). Kasvatuksen päämäärä jonkinlaisena sisällöllisenä tavoitteena menetti merkitystään metodin (eli oppimisen) itsensä tullessa kasvatuksen sisällöksi ja oppimisen päämääräksi. Vaikka kehityksen suunta oli selkeästi jo valikoitunut ennen kognitiivisen psykologian tuloa kasvatustieteisiin, avasi uusi teoriapohja entistä parempia keinoja edetä tässä kehityksessä.

4.4 Yhteiskunnalliset muutokset kasvatuksen kentän ympärillä

Aikaisemmilla vuosikymmenillä rakennettu hyvinvointivaltio oli voimissaan ja ihmisten välinen tasa-arvo saavutti monin tavoin huippunsa nimenomaan 1980-luvulla ennen eriarvoisuuden jonkinasteista uutta lisääntymistä (Karisto, ym. 1999, 82, 86–90, 204–205; Kettunen, ym. 2012, 48). Edellisen vuosikymmenen talouskriisi oli kuitenkin tuottanut tyytymättömyyttä hyvinvointivaltiota kohtaan ja etenkin sen harjoittamaa talouspolitiikkaa kohtaan, mikä suuntasi talouspoliittista ajattelua kapitalistisen vapaan kilpailun raameihin.³¹ 1980-luvun loppupuolella nykyaikainen markkinatalous ja ylikansallinen kilpailun logiikka alkoivatkin määrittää suomalaista yhteiskuntaa voimakkaasti kansalaisten muuttuessa 'kuluttajiksi' sekä 'asiakkaisiksi' ja useat eri elämänilmiöt 'kulutustuotteiksi' (vrt. Salmela 2014, 189). Tähän liittyi myös vahva yrittäjyyden eetos ja tulosjohtaminen. Varsin keskeinen ilmiö 1980-luvulla oli ylipäänsä taloudellisen globalisaation eteneminen, mikä heijastui vahvasti myös koulutuspolitiikkaan. Suunnittelutalouden sijaan ryhdyttiin tavoittelemaan markkinaolosuhteiden luomista. Tutkimusten rahoitusta alettiin

³¹ Tähän sisältyi muun muassa näkemys, jonka mukaan kilpailu oli taloudellisen kasvun edellytys ja siten hyvinvointivaltio itsessään rajoitti sekä kilpailua että taloudellista kasvua (esim. Ahonen 2003, 162).

suunnata aikaisempaa päättäväisemmin elinkeinoelämän kannalta olennaiseen tutkimukseen, missä painottui informaatioteknologia. Samalla muun muassa peruskoulun opetussuunnitelman kehittämisen haluttiin tapahtuvan Suomen taloudellisen kilpailukyvyyn edistämisen näkökulmasta. Näin uusliberalistiset arvot ja ajatukset alkoivat tulla tunnetuiksi myös Suomessa viimeistään 1980-luvulla. Muun muassa uusien viestintävälineiden mahdollistamana jälkimoderni yhteiskunta alkoi saada ominaispiirteitään kaiken läpäisevästä markkinataloudesta, jonka normistoon sisältyi vahva yksilöllisyyden ja nautinnon korostus (Jalava, ym. 2012, 79–86; Jauhiainen & Rinne 2012, 135; Karisto ym. 1999, 84, 191–193; Kettunen, ym. 2012, 45–48; Launonen 2000, 232; Rinne 2012, 392; Tuomisto 2012, 413). Yksi keskeinen tekijä tässä muutoksessa oli teknologian kehitys, joka vaikutti elämään kaikilla tasoilla (Launonen 2000, 232). Etenkin joukkoviestinnän nopeutuminen ja globalisoituminen satelliitti- ja kaapelitelevisioiden myötä muutti käyttäytymistä. Tällöin elämäntapa yleisesti alkoi lähestyä Yhdysvalloissa jo kukoistanutta markkinaperustaista mallia. Yksi muutosta selittävä ja kuvaava tekijä lienee myös poliittisen johtoaseman siirtyminen vasemmalta oikealle vuonna 1987, kun hallitusvastuu siirtyi SDP:ltä Kokoomukselle (ks. Jalava, ym. 2012, 82).

Hyvinvointivaltioideologian pohjalta rakennettu kaikille yhteinen koulu oli asettunut osaksi suomalaista yhteiskuntaa ensimmäisten – vain peruskoulua käyneiden – oppilaiden saadessa peruskoulun päättötodistuksensa vuonna 1982. Peruskoulu sai 1980-luvulla osakseen myös arvostelua, sillä useat koulutussosiologit osoittivat koulutuksen olevan yhteiskunnallisista asemista käytävän kamppailun kenttä riippumatta siitä, miksi koulu on lähtökohtaisesti tarkoitettu. Tavallaan siis hyvinvointivaltio kaikille yhteisenä hyvänä alettiin nähdä jonkinasteisena saavuttamattomana utopiana. Pakollisen ja kaikille yhteisen peruskoulun myötä eri ikäpolvien väliset koulutuserot kasvoivat. Tämä syvensi rakennemuutoksen aikaan saamaa eroa eri-ikäisten ihmisten välillä niin tulotason kuin elintapojenkin suhteen. (Ks. Ahonen 2003, 155.) Siten saman ikäisten suomalaisten välinen tasa-arvo tuotti epätasa-arvoa vanhempien ja nuorempien ikäluokkien välille.

Vuonna 1982 alettiin hahmotella uutta opetussuunnitelmaa, joka tuli voimaan vuonna 1985 (ks. Somerkivi 1983, 47–69). Peruskoulua myös kehitettiin ja vuoden 1985 koululainsäädännössä alettiin irtautua tiukasta keskusjohtoisuudesta kohti lähidemokratiaa ja valinnan vapautta, mikä loi samalla alustaa liberalistisille markkinavoimille (Ahonen, 2012, 157, 164–165; Jalava, ym. 2012, 80). Saman vuoden perusopetuksen opetussuunnitelman painopiste oli koulutuspoliittisten ja hallinnollisten ratkaisujen toteuttamisessa, (Jalava, ym. 2012, 81) ja Launosen (2000, 235) mukaan kasvatuksen arvot ja päämäärät jäivät kyseisessä opetussuunnitelmassa vähemmälle huomiolle. *Kasvatus*-lehdestä kävi myös selväksi, että suomalaisen yhteiskunnan yhtäaikainen demokratisoi-

tuminen ja moniarvoistuminen yhdessä informaation ja teknologian lisääntymisen kanssa johti arvopäämäärien ja kasvatustavoitteiden epäselkeyteen. Koulutuspolitiikan kautta kuitenkin linjattiin, että koulutuksen tulisi olla jatkuvaa ja oppimisen elinikäistä (K: Alanen 1983, 337–338; Lehtisalo 339–344). Suoraa syy-yhteyttä on mahdotonta vetää, mutta vaikuttaa siltä, että 1980-luvulla toteutunut kasvatuksen arvojen piiloutuminen oli osittain vastareaktiota edellisen vuosikymmenen varsin äänekkääseen ja monia vastakkainasetteluita tuottaneeseen yhteiskunta-elämän demokratisoitumiseen, sekä siihen tosiasiaan, että Suomi oli muuttunut aikaisempaa huomattavasti moniarvoisemmaksi. Ikään kuin ei edes enää yritetty löytää koulukasvatukselle yhtenäistä arvopohjaa, vaan keskityttiin varsinaiseen toimintaan. Lisäksi yhteiskunnan teknistyminen ja räjähdysmäisesti lisääntynyt informaation määrä osaltaan asettivat vaatimuksia huomion kiinnittämisestä näihin kaikille yhteisiin asioihin (Skinnari & Syväoja 2007, 360–361).

Toisen maailmansodan jälkeen alkanut hyvinvointivaltioprojekti kääntyi hyvinvointivaltion rakenteiden ja byrokratian purkamis- ja holhouksesta vapauttamisen projektiksi 1980-luvun aikana, mitä ohjasi globaali markkinatalous ja uusliberalistinen katsantokanta. Jalava, Simola ja Varjo kokoavat vuosikymmenellä tapahtuneen muutoksen koulutuksen hallinnon osalta:

Koulutuksen hallinnon keskusjohtoisuus ei vähentynyt, mutta muuttui kansainvälisen kilpailukyvyn ja taloudellisen toiminnan leimaamaksi. Kun talouskasvua pidettiin 1960-luvun alussa välineenä korkeampien päämäärien saavuttamiseksi, se alkoi nyt nousta itseisarvoksi – suunnitteluvaltiosta alkoi sukeutua ”kehitys- ja kilpailuvaltio”, jossa koulutuksesta tuli ennen kaikkea kilpailukeino. (Jalava, ym. 2012, 86.)

Jauhiainen ja Rinne jatkavat koulutuspolitiikan näkökulmasta:

Suomessa ryhdyttiin ottamaan oppia kansainvälisistä, uusliberalistisista virtauksista, joiden ihanteita ja tavoitteita leimasivat vapaus, yksilöllisyys, joustavuus, tehokkuus, kilpailu ja markkina-ajattelu, hallinnon hajauttaminen, arvioinnin laadunvalvonta ja tilivelvollisuuden sekä yksilöjohtajuuden korostaminen. (Jauhiainen & Rinne 2012, 135.)

Tähän muutokseen Sirkka Ahonen lisää vielä yhden huomion:

Ilmapiirin muutos vastasi yhteiskunnan rakenteellisia muutoksia. Etualalle astuivat uudet keskiluokat entistä eriytyneempine tarpeineen. Samaan aikaan kun yhdenmukaisuutta ja samantahtisuutta edellyttävä liukuhihna hävisi teollisuudesta, hupeni myös mekaaninen toimistotyö. Liukuhihnan sijasta työ muistutti enemmän studion luovaa toimintaa ja edellytti tekijältään joustavuutta ja valmiutta uusien asioiden omaksumiseen. Uusien keskiluokkien odotukset alkoivat vaikuttaa koulutuspolitiikkaan. (Ahonen 2012, 165.)

Poliittinen johtoasema siirtyikin vasemmalta oikealle vuonna 1987.

Vaikuttaa siltä, että 1980-luvulla saavutettu suomalainen hyvinvointi ja taloudellinen vaurastuminen liittyivät voimakkaasti sotien jälkeiseen jälleenrakentamisen intoon ja me-henkeen, joiden pohjalta suomalainen hyvinvointivaltio rakennettiin. Tasa-arvon käsite ymmärrettiin laajasti ja sitä tahdottiin toteuttaa jokaiselle tasavertaisuuden takaavan hyvinvointivaltion kautta. Näin saavutettiin melko vauras Suomi, jossa kansalaisten tuloerot olivat suhteellisen pienet. Suomi nousi köyhästä ja takapajuisesta agraariyhteiskunnasta hyvin koulutetuksi ja rikkaaksi palveluyhteiskunnaksi yhden sukupolven aikana. Kun muistetaan tasa-arvon ja vapauden välinen ristiriita, ei liene yllätys, että melko tasa-arvoiseksi saatettu hyvinvointivaltio alkoi siirtyä kohti vapauden ideaa. Keskiluokkaistunut Suomi oli jotakuinkin saavuttanut sen, mitä se oli tavoitellut. Mielestäni tässä kohtaa – katseen siirtyessä tasa-arvosta vapauteen ja säännelystä taloudenpidosta liberaaliin päin – selittävä tekijä on keskeisesti ihmisluonto. Väitteeni on seuraava: Suomalaiset vaurastuivat kovalla työnteolla ja rakensivat varakkuutta jakavan hyvinvointivaltion ihanteenaan tasa-arvoinen yhteiskunta. Sen seurauksena suomalaiset keskiluokkaistuivat; saavuttivat olennaisesti varakkaammat elinolosuhteet kuin mihin olivat syntyneet. Ihmisluonto taitaa kuitenkin olla sellainen, että usein menestys luetaan omaksi ansioksi ja ryysyistä rikkauteen nousun myötä asioita katsotaan rikkaudesta käsin, jolloin unohdetaan millaista se ryysyissä eläminen olikaan. Niinpä tasa-arvon merkitys keskeisenä arvona (tai sen käsitteelle annettu merkitys) alkoi vähetä ja sen tilalle tuli vapaus. Tasa-arvo oli toteutunut riittävän tyydyttävästi tuottaen laajasti kehitystä ja vaurautta, jolloin tahdottiin vapautta, joka mahdollistaisi rikastumisen entisestään ja yksilöllisen kehittymisen huipuksi. Suomalaisten arvot osoittautuivat 1980-luvulla individualistisiksi (Launonen 2000, 240–241 [Helve 1997; Naumanen 1990; Puohiniemi 1993; Sauvala & Kari 1981; Suhonen 1988]).

5 KASVATUKSEN MUUTOS OPPIMISEN EETOKSEKSI

Olen edellä tuonut ilmi niitä seikkoja ja tekijöitä, jotka ovat olleet keskeisessä osassa koulukasvatuksen muutoksessa moraalitoimijuuden synnyttämisen päämäärästä kohti oppivan yksilön tavoitetta. Erityisesti olen pureutunut kognitiivisen psykologian osaan tässä prosessissa. Seuraavaksi tarkastelen ensin sitä, mistä muutoksessa on oikeastaan ollut kyse kasvatuksen näkökulmasta. Toiseksi luon pinnallisen katsauksen elämän paradoksaalisuuteen, joka nousi tämänkin tutkielman kautta esiin.

5.1 Arvot toiminnan suuntaajana – kasvatuksesta oppimiseen

Mistä tässä kaikessa on ollut kyse? Miksi koulukasvatus tyhjeni moraalisesta kasvatuksesta siirtyen kohti oppimaan oppimista? Historiallinen konteksti on nyt tuotu esiin ja on aika suunnata katse kasvatuksen muutosta määrittäviin filosofisiin taustatekijöihin – historiallisen jatkumon saattamana.

Kasvatus on tavoitteellista toimintaa, jota ohjaavat arvot. Kasvatuksen tavoitteet määrittävät sen pohjalta, millaista elämää pidetään hyvänä ja tärkeänä. Arvot puolestaan juontuvat sen kautta, millaisena olentona ihmistä pidetään ja minkä ajatellaan olevan elämän tarkoitus. (Puolimatka 2011, 12.) Koska koulukasvatus muuttui tavoitteiltaan, on muutoksen ymmärtämiseksi tarkasteltava sen taustoja: miten käsitys ihmisestä ja elämän tarkoituksesta muuttui?

5.1.1 Lyhyt historiallinen katsaus: herranpelosta itse herraksi ja järjen käytöstä välineellisen järjen käyttökohteeksi

Kaikella tapahtuneella on pitkä historia. Tutkielmassani tarkastelun kohteena olevan kehityskulun alku voidaan määrittää 1500-luvulle, jolloin tapahtui niin kutsuttu uskonpuhdistus ja syntyi protestanttinen kristillisyys. Tähän uudenlaiseen kristillisyyteen sisältyi henkilökohtaisen uskon vaatimus, joka aloitti yksilöllistymisen ja yksilökeskeisyyden kehityskulun, ja joka Weberin (1990) mukaan mahdollisti kapitalistisen hengen synnyn. 1600-luvulla René Descartesin (1596–

1650) aloittama rationalismi loi pohjan järkiperaiselle tieteelle ja vastaavasti muun muassa John Locke (1632–1704) rakensi empiristisen tieteen pohjaa, jolle empiiris-analyyttinen kasvatustiede ja behaviorismi perustuivat. Immanuel Kant (1724–1804) puolestaan pyrki ylittämään empirismin ja rationalismin välille syntyneen kuilun tietokäsityksissä, luoden siten pohjaa muun muassa kognitiiviselle psykologialle ja konstruktivismille. Tapahtumiin ja kehityksen kulkuun vaikuttivat monet ajattelijat ja noina aikoina alkoi niin sanottu valistuksen projekti, joka tahtoi vapauttaa ihmisen itseaiheutetusta alaikäisyydestä, uskomusten ja herrojen vallasta, ja asettaa hänet vapaaksi, oman järkensä ohjaamaksi olennoiksi. Tähän liittyi myös liberalismien synty, niin taloudellinen kuin poliittinenkin. Tahdottiin siis poliittista ja taloudellista vapautta ihmisjärjen ja individualismin perustalta. Siten alkoi kapitalismin kehitys sekä länsimaiden irtautuminen kristinuskosta ja yhteisökeskeisyydestä, sekä myös suomalaisen yhteiskunnan hidas kehitys kohti demokraattista kansanvaltaa. Ajan saatossa valistuksen projektiin yhdistyi uusia ajatuksia. Muun muassa Charles Darwinin kehitysoopin ja Karl Marxin (1818–1883) yhteiskuntateorioiden kautta naturalistinen ja materialistinen lähtökohta kaiken taustalla alkoi vaikuttaa kehityksen suuntaan. Esimerkiksi Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ajatukset ihmisluonnosta ja kasvatuksesta vaikuttivat nekin osaltaan kasvatukseen ja ihmiskäsitykseen, jolloin ihminen alettiin nähdä lähtökohtaisesti hyvänä. Kaiken pohjana oli näkemys, jonka mukaan asetetut vaatimukset olivat oikeutettuja luonnonoikeuden perusteella.

Monien ajattelijoiden kautta vallitseva maailmankuva irtosi kristinuskon perinteestä ja käsitys ihmisestä sekä hänen asemastaan maailmassa muuttui. Painotus ihmisen velvollisuuksista muuttui ihmisen oikeuksien painottamiseksi vapauden hengessä. Muuttuvien ajatusten lomassa ensin teollistuva ja sitten teknologisoituva yhteiskunta muokkasi elämisympäristöä ja naturalistinen lähtökohta ihmiskäsitystä, jolloin pragmatismien perustalta kehitettiin muun muassa Deweyn toimesta progressiivinen pedagogiikka vastaamaan kapitalistiseksi muuttuneeseen yhteiskuntaelämään. Kuitenkin 1900-luvun alussa vallitseva sielutieteellinen psykologia ja henkityieteellinen pedagogiikka katsottiin liian spekulatiivisiksi, jolloin alkoi muodostua empiirinen kasvatustiede ja behavioristinen psykologia. Haluttiin selkeyttä ja eksaktiutta, hallinnassa oleva maailma. Ihmisen käyttäytymisen mekaaninen tutkimus ja eläimellistävä lähtöoletus omalta osaltaan välineellisti ihmistä. Vanha empirismin ja rationalismin välinen kiista tiedon luonteesta näytti kääntyvän empirismin voitoksi. Toisen maailmansodan jälkeen empiirinen tiede ja behaviorismi hallitsi kasvatustieteellistä tutkimusta, mutta se ei kyennyt selittämään oppimista eikä vastaamaan ympäristön tietoteknistymiseen. Lisäksi empirismi joutui kaikin puolin tulilinjalle kriittisen kasvatustieteen päästessä ääneen, koska se vastusti ihmisen välineellistämistä. Totalitaarisen kansallissosialismin ilmentymä toisessa maailmansodassa sai vastareaktion aikaan

auktoriteettiuskon kaikinpuolisen häivyttämisyhtymyksen ja samalla kaikenlaisen yksityiskohtaisen arvovarmuuden paheksun. Siten kääntyi takaisin rationalismin puoleen ja samalla alati teknologisoituvassa maailmassa kognitiivinen psykologia alkoi nousta oppimista määrittäväksi teoriaperustaksi. Kasvatus uskonnolliselta pohjalta oli siirtynyt lääketieteellisen tarkastelun kautta psykologian määrittämäksi toiminnaksi. (Ks. mm. Autio 2006; Hilpelä 2007; Launonen 2000; Miettinen 1984; Siljander 2014; Tähtinen 1992; Weber 1990.)

Näiden muutosten rinnalla yhteiskunta teknologisoitui, sekularisoitui, kapitalisoitui sekä demokratioitui entisestään ja korotti lopulta yksilön kaiken keskipisteeksi. Koulukasvatus määritettiin pragmaattisen näkemyksen pohjalta sosiaalisena toimintana, jota psykologinen tietämys johdatteli. Moraalikasvatus hyveelliseen elämään, jota Snellman aikoinaan kannatti, oli muuttunut Soinisen edustaman isänmaallisen kansalaiskasvatuksen kautta Koskenniemen yksilölliseksi persoonaksi kasvattamiseen, jonka puitteissa keskiöön nousi hiljalleen ennen kaikkea oppiminen. Omaksutun hyvinvointivaltioideologian oikeuttamana valtio omi tasa-arvoon vedoten kasvatuksen itselleen ja rakensi kaikkia suomalaisia koskettavan kasvatusjärjestelmän. Tuo järjestelmä nojasi kasvatustieteelliseen tietoon kasvatuksesta, mikä puolestaan rakentui empiirisen tietokäsityksen varaan. Teknologian kehityksestä innostunut ihminen ja koulukasvatuksen ongelmien ratkojaa odottanut kasvatustiede löysivät uuden suunnan kasvatukselle tietotekniikan kiihtyvistä edistymisistä.³² (Ks. mm. Ahonen 2012; Kiilakoski 2012; Launonen 2000; Rinne 1984; Saari, ym. 2014.) Tässä kohtaa erinäisten muutostekijöiden määrä oli jo valtava ja ajatusrakennelmat historiallisesti kauaskantoisia sekä limittäin ja kerroksittain muotoutuneita, mutta kaiken kaikkiaan monella tapaa toisiaan tukevia. Kehityksen suunta näytti jo muodostuneen vääjäämättömästi kohti nykyistä uusliberalistista painotusta.

Tasa-arvoa tuottava hyvinvointivaltio paisui monella saralla luoden byrokratiaa. 1970-luvun talouskriisin vipuvoimalla katse alkoi siirtyä tasa-arvosta vapauden suuntaan, jolloin kapitalistinen ja kilpailua korostava talouskäsite tuli yleisesti hyväksytyksi ja viimein 1980-luvun lopulla hallitsevaksi. Jäykästä keskusjohtoisuudesta haluttiin siirtyä notkeaan paikallisdemokratiaan. Tieteen puolella kriittinen koulukunta asetti perinteisen tieteen lähtökohdat kyseenalaisiksi saaden omalta osaltaan aikaan empiirisen kasvatustieteen paradigman murtumisen. Kriittinen kasvatustiede ei kuitenkaan pystynyt tarjoamaan mitään selkeää ja kokonaista teoriaa empiirisen kasvatustieteen tilalle. Empiiris-analyttinen kasvatustiede ja erityisesti behaviorismi hylättiin,

³² Onkin suorastaan tragikoomista huomata, että teknologian kehitysvauhdin huumassa nykyinen teknologian autuuteen uskova kasvatustieteen diskurssi on edelleen oikeastaan avain sitä samaa kuin esimerkiksi 1970-luvulla Kasvatus-lehdistä luettuna. Yli 40 vuotta on mennyt, mutta se, mihin teknologian avulla pyritään ja mitä sen katsotaan lupaavan, on pysynyt jotakuinkin muuttumattomana. Kasvatus(tieteet) edelleen odottaa lupausten toteutumista. Vaikuttaa siltä, ettei missään vaiheessa ole pysähtynyt katsomaan, mitä oikeastaan on tapahtunut ja mitä teknologialla on saavutettu (ks. myös Kiilakoski 2012).

mikä lopullisesti vapautti kasvatuksen (arvoja) siirtävästä orientaatiosta ainakin teoreettisella tasolla. Behaviorismin tilalle tuli arvoneutraali kognitiivisen psykologian oppimismäkemys ja kasvatustieteellinen näkökulma. Tasa-arvon ja emansipaation tavoittelu johti lopulta intersubjektiviin käänteeseen kautta kasvatustieteet vaille hallitsevaa paradigmaa 1980-luvulla. Näin syntyi 'valtatyhjiö', joka pian täyttyi konstruktivistisella paradigmalla ja uusliberalistisella koulutuspolitiikalla. (Ks. mm. Ahonen 2012; Biesta 2006; Jalava, ym. 2012; Jauhiainen & Rinne 2012; Kettunen, ym. 2012; Siljander 2014.) Konstruktivismi sijoittui ongelmitta kasvatustieteiden maailmaan, sillä se rakentui niiden ominaisuuksien kautta, joita kasvatustieteissä jo ihannoitiin. Se liittyi kriittisen kasvatustieteen sisältämään emansipaatiopyrkimykseen, rakentui kognitiivisen psykologian asettamalle ihmis- ja oppimiskäsitykselle sekä suosi tietotekniikkaa hyödyntävän ja vuorovaikutusta korostavaa oppimisen tapaa (vrt. Miettinen 2000, 276 [Hacking 1999]; 288; Saari, ym. 2014, 194).

1960-luvulla ilmennyt (arvo)vapaus oli saavutettu tieteen avulla aikaisemmista auktoriteeteista irtaantumalla, jolloin tuon yksilökohtaisen vapauden yhä jatkuvan lisääntymisen esteeksi muodostui tiede itse. Empiirinen kasvatustiede rajoitti yksilöllistynyttä vapaudenkaipuuta asettamalla objektiivisen, kaikkia koskevan todellisuuden tieteen lähtökohdaksi. Koska oli irtauduttu kaikkia koskevat metafysiikasta (ja siten myös kaikkia velvoittavasta moraalista) ja siirrytty kohti yksilöllistä kehittämistä (jossa moraalisuus oli ennen kaikkea uskollisuutta omaa luontoaan kohtaan), oli irtauduttava myös objektiivisesta todellisuuskäsityksestä, jotta tämä yksilöllistyminen oikeuttaisi itsensä. Niinpä myös tiede sai uudenlaisen lähtökohdan subjektiivisesta todellisuudesta: yksilöllisistä käsityksistä ja merkityksistä. Näin päädyttiin tilaan, jossa lopullista varmuutta mistään ei voitu saavuttaa, jokainen oli itsensä herra ja vapaus, se oli oikeutta toteuttaa sisäisiä viettejään.

5.1.2 Kasvatuksen merkitysnäkökenttä ja elämän sfäärit

Totesin aivan tutkimukseni alussa, että se elämän tapa, joka yhteiskunnassa vallitsevana näyttäytyy, on merkittävästi yhteydessä aikaisemmin toteutuneeseen kasvatukseen. Historian saatossa erilaiset teoreettiset lähtökohdat, elämän osa-alueet ja näkemykset kietoutuivat yhteen synnyttäen lopulta uudenlaisen ymmärryksen ihmisestä ja elämän tarkoituksesta. Tämän uuden ymmärryksen myötä ihminen nähtiin naturalistisena, mutta rationaalina ja yksilöllisenä olentona; materiaalisena ja psykologisena olentona, jonka elämän tarkoituksena oli toteuttaa ja hallita elämää sellaisena kuin se ilmenee. Toisin sanoen sopeutua elämisympäristöön, ottaa se haltuun ja muokata sitä, luoda oma sisäinen maailmankuva ja toimintastrategiat, ajatella ja toimia itsenäisesti, olla

itsensä herra ja toteuttaa itseään, joustavasti ja mukautuen, mutta ei mihinkään pysyvästi kiinnittyen. Teknologiseksi muuttuneessa maailmassa tämä vaati kehittynyttä älyllistä kompetenssia; kompleksiseksi muuttunut elinympäristö vaati kasvatuksen kohdistumista oppimaan oppimiseen. Mutta, ”Jos kasvatusta kehitetään kovin ulkokohtaiseksi taitojen ja tietojen opetteluksi, se ei palvele ihmistajunnan syvenemistä.” (Puolimatka 1999, 28). Koska kasvatusta on joka tapauksessa arvojen ohjaamaa tavoitteellista toimintaa, on aiheellista huomioda, miltä perustalta nuo tavoitteet nyt asetettiin ja edelleen asetetaan ja miksi kasvatuksen eettinen puoli hälveni oppimiseetoksen tieltä ja täyttyi uusliberalistisella näkemyksellä.

Tapio Puolimatka (1999, 28) käyttää teoksessaan *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia* merkitysnäkökentän käsitettä (pohja Charles Taylorin käsitteessä horizon of significance), jolla hän tarkoittaa ihmiselle avautuvaa näköpiiriä tai näkökenttää hänen pyrkiessään löytämään vastauksia miksi-kysymyksiin. Merkitysnäkökenttä on siis elämän mielekkyyttä ja merkitystä avaava horisontti. Se rakentuu niiden perustavaa laatua olevien oletusten varaan, mitkä määräävät käsitykset elämän lopullisesta merkityksestä ja pysyvistä arvoista. Kasvatusta moraalityöksi – kuten esimerkiksi Snellmanin hahmottelema kasvatusta – lähtee siitä oletuksesta, että elämän merkitys ja kasvatuksen lähtökohtaiset arvot ovat itsenäisiä ja siten ihmisten mielipiteistä riippumattomia. Puolimatka selventää:

Arvojen keskinäinen tärkeysjärjestys ei riipu ihmisten haluista tai mieltymyksistä. Ihminen ei luo arvoja, hän voi vain etsiä oikeaa arvonäkemystä pyrkien erottamaan arvokkaat ja tärkeät asiat vähemmän tärkeistä ja epäolennaisista. Hänen elämänsä onnistuminen riippuu siitä, että hän omistautuu tärkeille ja arvokkaille asioille. Epäonnistuminen oikean arvotiedon saavuttamisessa tekee elämästä objektiivisesti vähämerkityksisen tai arvottoman. Arvotiedon tärkeys johtaa korostamaan kriittisen ajattelun, intuitiivisen herkkyyden ja avoimuuden merkitystä. (Puolimatka 1999, 29.)

Kasvatusta moraalityöksi lähtee siten siitä oletuksesta, että ”perusarvot eivät ole ihmisten luomusta, vaan inhimillisen elämän edellytys.” Ne ovat pohja, jolta kaikkea inhimillistä toimintaa voidaan ja tulee arvioida. Tämä taas vaatii perustakseen oletuksen transsendentista, kaikkia koskettavasta alkuvoimasta. (Mt. 29–30.) Kehittyminen eheäksi persoonallisuudeksi ja moraalityöksi toimijaksi perustuu hyvään kasvatukseen, joka vaatii onnistuakseen itsenäisen merkitysnäkökentän (ks. mt. 33–125).

Tutkimukseni perusteella kasvatuksen merkitysnäkökenttä määrittyi 1970- ja 1980-lukujen Suomessa ilman itsenäisen merkitysnäkökentän oletusta (ks. myös Koski 2001; 2004; Launonen 2000). Tämä lähtökohtainen kehityskulku oli jo alkanut 1970-luvulle tultaessa ja voimistui

jatkuvasti.³³ Yllä avaamani katsantokannan vastakkaisena näkemyksenä Puolimatka (1999, 129–219) pitää näkemyksiä, joiden mukaan arvot ovat ihmisten itsensä muodostamia, subjektiivisia ja muuttuvia, vailla pysyvää perustaa. Tällöin elämän merkitysnäkökenttä avautuu kullekin yksilöllisesti uskomustensa ja ympäröivien olosuhteiden kautta. Puolimatka listaa kuusi erilaista lähtökoh-
taa:

(1) Ihmisen päämäärät otetaan luonnosta ja tätä tarkoitusta varten ihmisestä pyritään tutkimuksen kautta saamaan objektiivinen luonnontieteellinen kuvaus. –
—.

(2) Minuuden rakentamisen ja kasvatuksen päämäärät kehittyvät käytännön ja kokemuksen avartuessa. Kasvatuksellisia ovat sellaiset kokemukset, jotka avaavat monipuolisia mahdollisuuksia uusiin kokemuksiin.

(3) Merkitysnäkökentät ymmärretään kulttuurihistoriallisen kehitysprosessin tulokseksi. Arvot määräytyvät kulttuurihistoriallisen kehityksen myötä ja kasvatusta saa erilaisia sisältöjä eri aikakausina ja erilaisissa kulttuureissa.

(4) Merkitysnäkökentät määräytyvät kommunikaation kautta kriittisessä ja avoimessa kommunikaatioyhteisössä.

(5) Ihminen on täysin vapaa määrittelemään itse omat päämääränsä ja rakentamaan itsensä oman vapaan luovuutensa pohjalta.

(6) Kasvatusta ei ymmärretä minuuden rakentamiseksi (konstruktioksi), vaan kasvatusta luodaan perustaa luovuuden ja erilaisuuden kehittymiselle auttamalla ihmistä ymmärtämään oman hajanaisuutensa (dekonstruktio). Kasvatusta ei pyritä luomaan yhtenäisyyttä vaan erilaisuutta ja paljastamaan ristiriitoja, jotka toimivat myönteisenä käyttövoimana. (Puolimatka 1999, 129–130.)

Empiiris-analyttisen kasvatustieteen vallitessa kasvatuksen merkitysnäkökenttä rakentui pitkälti luonnontieteellisen mallin (1) perustalta. Kuten olen aikaisemmin tuonut esille, kasvatusta moraalityön vaihtui kasvatukseksi elämää varten, missä kasvatuksen merkitysnäkökenttä muodostui naturalistisen lähtökohdan kautta. Elämän tarkoituksena oli tulla normaaliksi ja toisaalta luontoon hallitsevaksi ja toteuttavaksi ja siten annetuista moraalisisista arvojärjestelmistä vapaaksi ihmiseksi (ks. mt. 132–137). Tähän yhdistyi pragmatistinen suuntaus (2), jossa ihmisen toiminta itsessään asetti elämän merkitysnäkökentän: ”Se, mikä osoittautuu käytännössä toimivaksi ja kehitystä eteenpäin vieväksi, on arvokasta.” Progressiivisen pedagogiikan kautta kasvatusta alettiin katsoa yksilö- ja lapsilähtöisesti käytännöllistä hyötyä korostavan ajattelun pohjalta. (mt. 150–155.) Kriittisen kasvatustieteen (4) ja hermeneuttisen lähestymistavan (3) nousun myötä kasvatuksen merkitysnäkökentät saivat uusia lähtökohtia: ihminen ymmärrettiin historialliseksi olennoksi, jonka arvot ja käsitykset riippuivat kulttuurin kehityksestä, mutta jonka tuli kriittisesti tarkastella olemassa olevaa

³³ Erinomainen tiivistelmä eettisen ajattelun muutoksesta suomalaisessa koulukasvatuksessa löytyy Launosen teoksesta sivuilta 298–317.

tilannetta – niin henkilökohtaista kuin yhteiskunnallistakin – päästäkseen vapaaksi hallinnasta ja vääristä uskomuksista. Intersubjektiivisen käänteen myötä kriittinen kasvatustiede jatkoi teoriansa kehittämistä kohti kommunikatiivista pedagogiikkaa, jossa elämän merkitysnäkökentät rakentuvat kielen avulla avoimessa kommunikaatiossa. (ks. mt. 157–184.)

Tomi Kiilakosken (2012, 61) mukaan ”teknologisessa kulttuurissa myös ajattelu välineellistyy”, mikä tarkoittaa sitä, että ”rationaalinen toiminta alkaa tulla tulkituksi instrumentaalisenä toimintana.” Kiilakoski (2012, 62–63 [Weber 1976]) tarkastelee muutosta Max Weberin muodostaman teorian pohjalta, jossa sosiaalinen toiminta jaotellaan tavoiterationaaliseksi, arvorationaaliseksi, tunneperäiseksi ja perinteiseksi. Kiilakoski kuvaa tapahtumaa:

Modernisaation myötä tavoiterationaalinen toiminta valtaa alaa muilta sosiaalisen toiminnan tavoilta. Perinteiset toimintamallit korvautuvat välineelliseen järkeen pohjautuvilla ratkaisuilla. Hallitsevaksi muotoutuu järjenkäytön muoto, joka on puhtaan formaali eikä ole sitoutunut mihinkään erityisiin arvoihin. Tämä kehityskulku koskettaa useita sosiaalisen toiminnan sfäärejä: välineellisyys valtaa yhä uusia elämänalueita ja alkaa muotoutua hallitsevaksi kehykseksi, jossa asioita tarkastellaan. (Kiilakoski 2012, 62.)

Jo 1800-luvulta lähtien perinne joutui väistymään tieteen määrittäessä yhä uudelleen kasvatuksen maailmaa, tunteiden ollessa molemmissa tapauksissa jatkuvasti altavastaajana (mt. 63–65). Toisen maailmansodan jälkeen tavoiterationaalinen toiminnan muoto nousi vallitsevaan asemaan, mitä tutkimuksenikin tuo ilmi. Tällöin syrjään sai väistyä arvorationaalinen toiminta, jossa ”ei etsitä tehokkainta tapaa toteuttaa jokin toiminto” vaan ”uskotaan jonkin asian olevan itseisarvoista.” Kiilakoski selventää arvorationaalisuutta seuraavasti:

Arvorationaalisessa toiminnassa toiminta on sidottua ennalta asetettuihin arvoihin. Tällöin ei käytetä käytännöllistä harkintaa sen suhteen, onko jokin toiminta seurauksiltaan taloudellista tai välineellisessä kehyksessä järkevää. Arvot säätelevät, miten henkilön pitää toimia. Ne ovat toiminnan loukkaamaton lähtökohta. (Kiilakoski 2012, 66.)

Weberin hahmottelema arvorationaalinen toiminta löytää siten yhtymäkohtia Puolimatkan esillä pitämästä itsenäisen merkitysnäkökentän lähtökohdasta. Arvorationaalisuus sai kuitenkin tehdä tilaa tavoiterationaalisuudelle. Mitä oikeastaan tapahtui?

Weber (1989, 131–167) puhuu erinäisistä toiminnan sfääreistä, jotka tuottavat omat arvonsa. Hän listaa sfääreiksi uskonnon, talouden, politiikan, estetiikan, erotiikan ja intellektualismin. Edellä esittelemiäni Puolimatkan (1999) selventämiä sekulaareja lähtökohtia yhdistää oletus siitä, ettei ole olemassa mitään itsenäistä elämän merkitysnäkökenttää. Toisin sanoen ei ole olemassa mitään metafyyssistä asettajaa tälle merkitysnäkökentälle. Samoin nuo kaikki näkemykset voidaan jäljittää valistuksen projektiin siinä mielessä, että ne lähtökohtaisesti pyrkivät vapauttamaan ihmisen

metafyysisestä todellisuustulkinnasta (velvoittavasta moraalista) perustaen ihmiskäsityksensä pelkkään naturalistiseen olemukseen. Siten ne samalla hylkäävät niin sanotut 'suuret kertomukset' elämän selittäjänä (Puolimatka 2011, 14–24). Näiden ihmiskeskeisten näkemysten omalaatuisen vaikutuksen ja 1980-luvulla jo yhteen kietoutuneisuuden myötä – valistuksen ajoista alkaneen sekularisaation myötä – uskonnon merkitys yhteiskunnallisen arvomaailman tuottajana oli hävinnyt ja itsenäisen merkitysnäkökentän horisontti oli hylätty 1970- ja 1980-lukujen Suomessa. Poliittinen sfääri oli noussut keskiöön varsinkin 1960-luvulla alkaneen yhteiskunnan politisoitumisliikkeen myötä, jolloin yhteiskuntaelämää ohjaavat (vasemmistopainotteiset) arvot tulivat tilalle. Tämän jälkeen, erinäisten tapahtumien kautta joita olen tuonut aikaisemmin esiin, taloudellinen orientaatio alkoi määrittää yhteiskuntaelämää ohjaavia arvoja 1980-luvun Suomessa – niin omana sfäärinään kuin myös taloudellisen katsantokannan omaksuneen poliittisen sfäärin kautta. Itsenäiset arvojärjestelmät menettivät merkityksensä arvotodellisuuden jakautuessa erinäisiin näkemyksiin (Puolimatka 1999, 129–219) ja keskenään ristiriidassa oleviin sfääreihin (Kiilakoski 2012, 66 [Weber 1958]) (ks. Launonen 2000, 298–217). Toisaalta arvot muuttuivat subjektiivisiksi, toisaalta ne alkoivat määrittyä tavoiterationaalisesti talouden pohjalta. Joka tapauksessa henkilökohtainen alistettiin persoonattoman rahan pyörittämälle tavoiterationalismille (ks. Kiilakoski 2012, 69; Weber 1989, 139–141). Näin kasvatuksen alusta oli valmis erinäisille postmoderneille näkemyksille (5/6) ja moniarvoisuudelle (ks. Puolimatka 1999, 184–218). Tai pikemminkin globaalille uusliberalismille (ks. Saari, ym. 2014, 183, 194–195). Siten avautui tie nykyisyydelle, jota Veli-Matti Värri kuvaa näin:

Olemme niin perin juurin teknologisen asenteen ja hyötyajattelun läpäisemiä, että omassa ajassamme kasvatuksen välineluonteinen käyttö tuntuu miltei luonnolliselta. Kasvatuksen välineellistäminen ei ole enää peräisin uskonnosta tai poliittisesta ideologiasta vaan ekonominen ajattelun ylivallasta. Aikamme vallitseva ideologia on globaalin talouden instrumentalistis-ekonominen viitekehys, joka näyttäisi olevan ainoa yleismaailmallinen ajattelun ja toiminnan horisontti uusliberaaleissa yhteiskunnissa. Kun talouselämä on korotettu uskonnon, isänmaan ja moraalisen auktoriteetin rooliin, kasvatuksen uhkana on tulla pelkäksi talouden välineeksi. – –. Samanaikaisesti keskuudessamme vallitsee syvä hämmennys kasvatuksen tehtävistä ja päämääristä. Individualismi ja pyrkimys itsensä toteuttamiseen ovat myöhäismodernin yhteiskunnan ihanteita, mutta merkitysnäkökentän pirstaleisuus ja moniarvoisuus eivät anna selkeitä vastauksia elämänsä suuntaa etsiville. (Värri 2011, 24 [Värri 2007, 71].)

Koska vapaus ja tasa-arvo ovat ristiriidassa keskenään – ja kun katse tasa-arvosta alkoi siirtyä vapauteen 1980-luvulla, eikä tuota vapautta ollut rajaamassa mitään itsenäistä arvojärjestelmää – lienee loogista, että yksilön perustalta muodostettu ja taloudellista kasvua tavoitteleva elämisorientaatio globaaliksi muuttuneessa maailmassa alkoi muovautua markkinaperustaiseksi ja

uusliberalistisiin arvoihin nojaavaksi elämäkatsomukseksi, jonka pohjalta elämän tarkoitus määritettiin ja kasvatus suunnattiin.

5.2 Vapaus ja tarkoitusten vastaiset seuraukset

Olen sotkeutunut omiin väitteisiini, ja johtopäätökseni on aivan vastakkainen sille ajatukselle, joka on ollut lähtökohtanani. Rajattomasta vapaudesta lähtiessäni minä tulen lopulta rajattomaan despotismiin. Tahdon kuitenkin huomauttaa, että mitään muuta yhteiskunnallisten kysymysten ratkaisukaavaa – kuin tämä ehdotamani – ei voi olla olemassa. (Dostojevski.)

Aikaisemmin pelkistetysti kuvaamani historia kertoo ihmisen kaipuusta olla vapaa (riippumatta vapauden määrittelyistä) itsensä herra ja toisaalta hänen tarpeestaan hallita elämäänsä sen kaikissa yhteyksissä. Jos historia jotakin opettaa, niin ainakin sen, etteivät ihmiset tiedä mitä he tekevät. Toisin sanoen he eivät tiedä tekojensa seurauksia. (Haapala 1995.) Tähän liittyen: tarkoituksellisella toiminnalla on usein tarkoittamattomia seurauksia (Hyrkkänen 2002, 28).

Valistuksen projektin herrasta vapaa ihminen saavutti – vaikkakin pitkän historiallisen kehityksen kautta – lopulta päätepisteensä myös suomalaisessa yhteiskunnassa 1900-luvun lopulle tultaessa. Kristinuskoko ei enää määrännyt elämää, kansallisaate alkoi olla mennyttä aikaa, yhteiskunta keskiluokkaistui (tasa-arvoistui) ja elettiin demokraattisessa tasavallassa. Kuitenkin vapaus jostakin on aina vapautta johonkin. Rationaalinen ja herrasta vapaa ihminen oli nyt vapaa toteuttamaan jotakin muuta, kun hänen ei tarvinnut toteuttaa Jumalan tahtoa tai olla sidottu rikkaan eliitin mielivaltaan; hänen ei tarvinnut palvella muita. Lisäksi hänestä itsestään oli tullut suhteellisen rikas. Vaikka valistuksen projekti saavutti sen mihin oli pyrkinytkin, ei sen aloittama kehityskulu siihen pysähtynyt. Olihan koko käsitys elämästä muuttunut perustaltaan tyystin toisenlaiseksi valistuksen alkuajoista. Niinpä ihminen oli nyt vapaa toteuttamaan itseään. Ylhäältä annetut elämisen rajoitukset eivät enää kahlinneet ihmistä, vaan hän oli vapaa määrittämään itse itsensä ja elämänsä. Tämä tapahtui konstruktivistisesti siltä pohjalta, jonka hän omaksui ja hahmotti ympäröivän totaalisen todellisuuden kasvattamana. Syntyi uusi uljas ihminen, (postmodernin) aikansa kuvastaja.

Historian kulkua tarkastellessa elämä näyttäytyy kovin paradoksaalisena. Niin myös tässä kokonaisuudessa. Yksilön vapaus, jota valistuksen aika alkoi tavoitella ja mihin marxilainen yhteiskuntateoria teoria liittyi, asetti pikkuhiljaa ihmiselämän päämäärän. Usko metafyyssiseen olemukseen heikkeni, mutta ei auktoriteettiin, mikä toisessa maailmansodassa kouriintuntuvasti nähtiin. Sen jälkeen kriittinen kasvatustiede nousi henkitieteellistä ja empiiris-analyyttistä kasvatustiedettä vastaan, kun huomasi niiden voimattomuuden ja vallitsevien olosuhteiden

ylläpitämistendenssin. Edelleen pyrkimyksenä oli vapauttaa ihminen, tällä kertaa sokeasta auktoriteettiuskosta. Lopulta, ainakin Suomessa, tämä päämäärä voidaan katsoa toteutuneeksi 1980-luvulla: kasvatus oli lapsilähtöistä ja arvoneutraalia ilman selkeää uskonnollista tai poliittista arvojärjestelmää. Samalla – koska vapaus jostakin on aina vapautta johonkin – herra vaihtui, kuten aikaisemmassa kappaleessa osoitin (ks. myös Värri 2011, 24). Paradoksaaliseksi nämä tutkielmani kohteena olleet tapahtumat tekee muun muassa se, että kriittinen kasvatustiede otti tavoitteekseen ennen kaikkea ihmisen välineellistämisen ehkäisyn, mutta päätyikin osaksi tapahtumaketjua, jonka lopputuloksena ihminen välineellistyi entisestään (vrt. Horkheimer & Adorno 2008, 66–68). Rationaalisesta järkeään käyttävästä ihmisestä tulikin rationaalien välineellisen järjenkäytön kohde – instrumentalistisen koneiston instrumentti uusliberalistisessa viitekehyksessä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä viimeisessä luvussa tiivistän vastaukset tutkimuskysymyksiini ja siten kertaan tutkimukseni kautta rakentuneet johtopäätökset. Lopuksi pohdiskelen tutkimuksen lomassa mieleeni nousseita huomioita ja ajatuksia.

6.1 *Tutkimustulokset*

Tutkimukseni tarkoituksena oli vastata seuraaviin kysymyksiin: Mistä kognitiivisen psykologian tulossa kasvatustieteisiin oli kyse ja miten se tuli kasvatustieteisiin? Mihin kasvatustieteissä ilmenevään ongelmaan kognitiivinen psykologia tarjosi vastauksen? Oliko kognitiiviselle psykologialle mitään vaihtoehtoa? Liittyikö kognitiivisen psykologian tulo kasvatuksen sisällön muutokseen? Ja jos liittyi, niin mikä sen merkitys tässä prosessissa oli? Seuraavaksi vastaan näihin tutkimuskysymyksiini lyhyesti ja ytimekkäästi tutkielmani johtopäätökset koostamalla.

Koulua ja koulutusta haluttiin uudistaa Suomessa varsinkin 1960-luvulta lähtien sekä politiikan kautta ulkoisesti määrittelemällä ja raameja luomalla että myös sisäisesti kasvatustieteiden kautta opetus-, opiskelu- ja oppimistoimintaa ohjaamalla. Vanhat tavat olivat muuttuneet ahdistaviksi: auktoriteettiin nojaava tottelevaisuuskasvatus nähtiin pahana, siveellisyyskasvatus arvostondonnaishana ja jälkeenhääneenä, koulutoiminta oikeistolaista maailmankuvaa toisintavaksi ja todellista oppimista karttavaksi. Lisäksi informaation kasvu, elinkeinoelämän muutos ja arvopluralismi vaativat kasvatukseen muutosta. Niinpä luotiin tasa-arvoinen ja sosiaalinen peruskoulu, tavoiteoppiminen ja opetuksen ohjaaja (opettaja). Tasa-arvoa ei kuitenkaan saavutettu oppimistulosten valossa ja oppimis- sekä käyttäytymisongelmia alkoi ilmetä uudessa 1970-luvulla toteutetussa peruskoulussa aikaisempaa enemmän. Kasvatustieteissä ilmeni useita ongelmia ja tehtäviä: ratkaisua tarvittiin tietomäärän lisääntyneeseen käsittelyyn, oppimaan oppimiseen, tehokkaampaan tiedolliseen oppimiseen ja oppimisongelmiin sekä motivaatio-ongelmiin yksilölähtöisellä, arvoneutraalilla ja tasa-arvoisella tavalla. Kasvatustiede, joka oli jo aikaisemmin ottanut perustakseen psykologisen tiedon ihmisestä, otti edelleen käyttöönsä psykologian tarjoamia apuja. Kognitiivinen psykologia oli saanut alkunsa tiedonkäsittelyn tarpeesta toisen maailmansodan jälkeen ja sen kehittyessä myös suomalainen kasvatustiede alkoi kiinnostua siitä

1970-luvun loppupuolella. Kognitiivinen psykologia lupasi parempaa oppimista ja siten ratkaisuja kasvatustieteissä ilmenneisiin ongelmiin. Kasvatustieteissä kognitiivista psykologiaa kannatettiin, koska sen katsottiin olevan lähtökohdiltaan yksilökeskeistä, rationaalista, kokonaisvaltaista ja arvovapaata. Näiden lisäksi se tarjosi toimivia käsitteitä ja teoriapohjaa monimutkaiselle oppimiselle ja sen tutkimukselle sekä ennen kaikkea opetuksen ja oppimisen tehokkuutta ja oppimisongelmien ylittämistä. Näin aikaisemmin esitetyt tarpeet tehokkaammasta oppimisesta ja oppimisvaikeuksien voittamisesta löysivät vastauksen yksilökeskeisestä kognitiivisesta psykologiasta, jolloin siitä tuli yksi kasvatustieteellinen paradigma 1980-luvulla. Se siis näytti tarjoavan osaltaan vastauksen pinnalla olleisiin ongelmiin – keinona määriteltujen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Varsinaista vaihtoehtoa ei ollut, sillä muuta uutta teoriapohjaa ei ollut tarjolla ja vanhat tavat, kuten esimerkiksi behaviorismi, oli todettu riittämättömiksi. Kognitiivinen psykologia tuli kasvatustieteisiin, kun se kehitettiin, koska kasvatustieteet nojasi valmiiksi psykologiseen näkemykseen ihmisestä ja psykologiatieteen tarjoamiin teorioihin oppimisesta.

Valistuksen projektin aloittaman sekularisaation kautta kristillinen siveellisyysihanne alkoi 1970-luvun Suomessa olla enää pelkkä muisto. Samalla, kun lapsia ei enää haluttu kasvattaa tottelijoiksi, kasvatuksen eettinen luonne alkoi haaleta. Taustalla vaikutti monipolvinen ja hiljattainen niin todellisuus- kuin ihmiskäsityksenkin muutos kohti naturalistista ja subjektiivista näkemystä. Niinpä enää ei ollut selkeätä kuvaa siitä, mitä on se arvokkaaksi katsottu elämisen malli, joka haluttaisiin kasvatuksen kautta tuleville sukupolville siirtää. Lisäksi informaation räjähdysmäinen kasvu ja elinympäristön teknologisoituminen asettivat kasvatukselle uudenlaisia haasteita. Vaikka yhtenäistä arvopohjaa kasvatukselle oli vaikea löytää yhteiskunnan moniarvoistuttua, elinympäristön muutos koski kaikkia. Näin alkoi kasvatuksen muutos kohti oppimisen eetosta ja kasvattajan katse kääntyi menneestä tulevaan. Kasvatustieteet palvelivat osaltaan koulua ja koulutusta, jotka määrittyivät valtion taholta. Moniarvoistunut demokraattinen Suomi ei pohjannut toimintaansa enää johonkin tiettyyn, yhteiseksi koettuun maailmankatsomukseen, sillä sellaista ei ollut. Yhteistä sen sijaan oli muuttunut elinympäristö uusine vaateineen ja niihin täytyi tulevaisuuden turvaamiseksi vastata.

Kognitiivisen psykologian tulo kasvatustieteelliseksi paradigmaksi oli osa koko suomalaisen yhteiskunnan muutosta. Se tarjosi keinoja ymmärtää ja kehittää yksilöiden osaamista arvoneutraalisti ja sitä kautta lupasi parantaa koko kansan(talouden) asemaa globaalissa maailmassa. Kognitiivinen psykologia oli uusi ja potentiaalisesti katsottu tie parempaan oppimiseen ja sitä kautta kehittyneempään yhteiskuntaan. Kasvatusajattelun kaventuminen oppimisaikajatteluksi ilman sen kummempia eettisfilosofisia pohdiskeluja oli jo alkanut ennen kognitiivista psykologiaa eikä sitä voi syyttää muutoksesta. Silti kognitiivinen psykologia istui ins-

titutionaalisen kasvatuksen kentälle erinomaisesti ja edisti rationaalisuuden sekä yksilökeskeisyyden jo ohjaamaa kehityssuuntaa. Se mahdollisti uskottavalla teoriallaan oppimaan oppimisen tavoitteen saavuttamisen ja siten vahvisti tuota tavoitetta. Kognitiivinen psykologia alusti sisältämänsä tieto- ja ihmiskäsityksen kautta konstruktivistisen tiedeparadigman syntyä, jolloin sen merkitys tiedon subjektiivisen luonteen omaksumisessa oli keskeinen. Niinpä on todettava, että vaikka kognitiivinen psykologia ei ollut kasvatuksen muutoksen alullepanija, se kuitenkin teki mahdolliseksi tuon muutoksen toteuttamisen konstruktivistisen näkemyksen puitteissa.

6.2 *Pohdintaa*

Tämä tutkimus syntyi hämmentyneen tiedostumisen kautta siitä seikasta, että nykypäivänä kasvatusta arvoja siirtävänä toimintana onkin – ainakin kriittisen opetussuunnitelmateorian sisältämän retoriikan mukaan – oppimaan oppimista, joka markkinatalouden määrittämässä maailmassa yhdistyy uusliberalistiseksi koettuun arvomaailmaan. Otin tämän väitteen tutkimukseni lähtökohdaksi olettaen sen pitävän paikkansa ainakin virallisella kouludiskurssitasolla (suomalaisten opettajien ollessa edelleen melko autonomisia tämä virallinen lähtökohta ei välttämättä toteudu sellaisenaan käytännössä; teoria ei välttämättä vastaa käytäntöä). Tutkimusmatkani aivan loppuvaiheessa törmäsin väitteeseen, ettei suomalainen koulutuspolitiikka koulukasvatusta ohjaavien dokumenttien valossa itse asiassa ole niin uusliberalistista kuin aikaisemmin lukemani tutkimuskirjallisuus väittää, vaikka siinä uusliberalistisia vivahteita onkin (ks. Kärki 2015). Tämä ei silti vie tutkimukseltani pohjaa pois, koska joka tapauksessa koulukasvatusta on muuttunut selkeiden arvojärjestelmien siirtämisestä omakohtaisen arvomaailman muodostamiseen, siten tässä mielessä kasvatuksesta oppimiseen. Ottamatta kantaa siihen, kuinka uusliberalistista suomalainen koulukasvatustieteen diskurssi todellisuudessa on, totean, että koulukasvatusta käytännön tasolla lienee edelleen melko konservatiivista verrattuna ympäröivän ’populaarin’ yhteiskunnan välittämään kasvatukseen. Tosin koulua pyritään monelta taholta viemään ympäröivän yhteiskunnan omaksumaan postmoderniin, uusliberalististen arvojen pohjalta.

Tutkimukseni tarkoituksena oli ymmärtää, minkälaisen prosessin myötä kasvatusta pelkistyi oppimiseksi ja mistä kognitiivisen psykologian tulossa kasvatustieteisiin oli kyse sekä mikä näiden kahden yhteys toisiinsa oli. Tutkielmani tieteellisen pätevyyden arvioinnin jätän siitä vastaaville henkilöille, mutta totean silti, että tähän asettamaani tavoitteeseen tutkimusmatkallani pääsin. Toivottavasti olen kyennyt myös kirjoittamaan sen tässä pro gradukseni vastaavalla tavalla ymmärrystä lisäten.

Työtäni keskeisesti määrittänyt tekijä on ollut aika. Tai tarkemmin sen puute. Tästä johtuen en ehtinyt etukäteen tutustua kaikkiin tarpeellisiin tutkimuksiin, vaan tutustuminen tapahtui kirjoittamisen lomassa. Niinpä tutkimuksen alussa ollut käsitykseni kognitiivisen psykologian mysteeristä osoittautui vähitellen ei niin mysteeriksi. Toisin sanoen tietoa kognitiivisesta psykologiasta sekä sen tulosta ja merkityksestä olikin tutkimuskirjallisuuden sivuilla saatavilla. Yksi lähde johti toiseen ja lopulta löysinkin sellaisia tekstejä, jotka sisälsivät tietoa aiheesta. Mikäli olisin ehtinyt tutustua etukäteen (tai ylipäätään saanut käsiini) kaikkeen siihen tutkimuskirjallisuuteen, johon tekstissäni viittasin, olisi tutkimukseni ollut hieman erilainen. Nyt rakensin sitä suurella vaivalla lähde kerrallaan ja totesin seuraavaan lähteeseen tutustuessani, että täällähän tämä ajatusrakennelmani onkin jo sanottu. Tieteellisesti merkityksellisen työn tuottamisen kannalta tällainen tekeminen oli turhauttavaa, mutta omakohtaisen ymmärryksen ja näkökannan rakentamisen näkökulmasta erittäin palkitsevaa. Onneksi vastaani ei kuitenkaan tullut tutkimusta, jossa kognitiivisen psykologian tuloa nimenomaisesti kasvatustieteisiin olisi tutkittu. Näin työni ei ole tieteen piirissä täysin turha. Tutkielmani merkittävydestä tieteen kentällä en osaa sanoa, mutta noteerattakoon tämä työ historiallisen tarkastelun kautta rakentuvana puheenvuorona näkyvästi arvosidonnaisen kasvatuksen puolesta.

Älköön kukaan loukkaantuko kasvatussanasta ja tuoko esiin vanhaa sananpartta, että koulun ei tarvitse kasvattaa, vaan ainoastaan opettaa. (Cygnaeus 1910, 121.)

LÄHTEET

- Aho, S. 1994. Kasvatuspsykologia ja opettajan työ. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) *Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta*, 3–8. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Ahonen, S. 2000. Kasvatustiede. Teoksessa Tommila, P. (toim.) *Suomen tieteen historia 2*, 398–437. Porvoo: WSOY.
- Ahonen, S. 2003. *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 144–175. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Anderson, J. 1980. *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: Freeman.
- Anderson, J. 1985. *Cognitive Psychology and Its Implications*. (2nd edition). San Francisco: Freeman.
- Anderson, J. 1995. *Cognitive Psychology and Its Implications*. (4th edition). San Francisco: Freeman.
- Arola, P. 2008. Muuttuva yhteiskunta tarvitsee uuden koulun. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970 ja yhteiskunnan muuttuminen. Teoksessa Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2008 (toim.) *Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita*, 29–53. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Autio, T. 2006. *Subjectivity, Curriculum, and Society. Between and Beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. New York: Routledge.
- Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa Lindfors, E. & Pullinen, J. (toim.) *Cygnæuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*, 117–125. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Autio, T. 2014. The Internationalization of Curriculum Research. Teoksessa Pinar, W. (toim.) *International Handbook of Curriculum Research*, 17–31. (2nd edition). New York: Routledge.
- Biesta, G. 1998. Pedagogy without Humanism. Foucault and the Subject of Education. *Interchange* 29 (1), 1–16.

- Biesta, G. 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm cop.
- Bloom B. & Krathwohl D. 1956. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York: Longmans.
- Brown, C. 2007. *Cognitive Psychology*. London: SAGE Publications.
- Cuban, L. 1986. *Teachers and Machines*. New York: Teachers University Press.
- Cuban, L. 2001. *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cygnaeus, U. 1910. *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Dostojevski, F. 1982. *Riivaajat*. Suom. Lea Pyykkö. Hämeenlinna: Karisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Glaser, R. 1988. Cognitive Science and Education. *International Social Science Journal* 40(1), 21–44.
- Haapala, P. 1995. *Kun yhteiskunta hajosi. Suomi 1914-1920*. (2. painos). Helsinki: Painatuskeskus.
- Hacking, I. 1999. *Social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hautamäki, A. 1993. Kognitiotiede. Teoksessa Hyvönen, E., Karanta, I. & Syrjänen M. (toim.) *Tekoälyn ensyklopedia*, 53–61. Helsinki: Gaudeamus.
- Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa Helve. H. (toim.) *Arvot, maailmankuvat ja sukupuoli*, 140–172. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helsingin yliopisto 2012. Helsinki: Helsingin yliopisto.
[<http://www.helsinki.fi/kognitiotiede/esittely/esittely.htm>]. Luettu 2.12.2015.
[<http://www.helsinki.fi/kognitiotiede/esittely/historia.htm>]. Luettu 2.12.2015.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. 2008. *Valistuksen dialektiikka. Filosofisia sirpaleita*. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Hosio-Palokoski, A. 2003. Kasvatusta teknologian ehdoilla. Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*, 116–133. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*, 139–154. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, 643–675. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Husén, T. 1988. Research Paradigms in Education. *Interchange* 19 (1), 2–13.
- Hyrkkänen, M. 2002. *Aatehistorian mieli*. Tampere: Vastapaino.
- Hyrkkänen, M., Kaarninen, M., Vuolanto, V., Miettunen, K-M. & Salonen, K. 2013. *Praecepta. Historian opiskelun opas*. (2. uudistettu painos). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ihanus, J. 2000. Psykologia. Teoksessa Tommila, P. (toim.) *Suomen tieteen historia* 2, 440–475. Porvoo: WSOY.
- Iisalo, T. 1980. *Spekulatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Iisalo, T. 1991. *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Koulutuksen hallinnon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 68–101. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jauhiainen, A. 1997. Kasvatustieteen pääaineenkoulutus ja oppikirjat Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa Kivirauma, J. & Rinne, R. (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*, 159–214. Turku: Turun yliopisto.
- Jauhiainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 105–143. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jokisaari, O-J. 2014. Tapausfilosofia kasvatuksen aikalaiskritiikkinä: edistyksen mahdollisuus nykyisyydessä. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*, 23–40. Tampere: Tampere University Press.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*, 367–400. Tampere: Tampere University Press.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1999. *Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa*. (1.-2. painos). Helsinki: WSOY.
- Keckeisen, W. 1996. Erziehungswissenschaft, Kritische. Teoksessa Lenzen, D. (toim.) *Pädagogische Grundbegriffe, Band 1*, 482–507. Hampuri: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kelly, A.V. 2004. *The Curriculum Theory and Practice*. (5th edition). London: Sage.

- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 25–62. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiilakoski, T. 2012. *Kasvatus teknologisessa maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T. & Hautakangas S. 2012. Huomenna hän oppii. Teoksessa Kiilakoski, T. (toim.) *Kasvatus teknologisessa maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta*, 97–112. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1994. Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800–1900-luvuilla. Teoksessa Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1994 (toim.) *Koulu ja menneisyys*, 73–105. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Kivirauma, J. 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluun – suomalaisen kasvatustieteen paradigmamurrokset 1900-luvulla väitöskirjojen valossa. Teoksessa Kivirauma, J. & Rinne, R. (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*, 5–60. Turku: Turun yliopisto.
- Korpisaari, H. 2004. Behaviorismista konstruktivismiin – historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952–2002. *Kasvatus* 35 (2), 206–221.
- Koski, L. 2001. *Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 79–90.
- Kuhn, T. 1970. *The structure of Scientific Revolutions*. (2nd edition, enlarged). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kyöstiö, O.K. 1979. *Viimeaikaista kasvatustutkimustamme II: tutkimusten metodologista taustaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kärenlampi, P. 1999. *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Kärki, I. 2015. *Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, 26–43. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launonen, L. 2000. *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Yliopisto.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. (2. uudistettu painos). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Lindén, J. & Autio, T. 2011. Opetussuunnitelma yhteiskunnallisen todellisuuden peilinä – esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*, 35–50. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, K. 1993. Psykologia. Teoksessa Hyvönen, E., Karanta, I. & Syrjänen M. (toim.) *Tekoälyn ensyklopedia*, 38–46. Helsinki: Gaudeamus.
- Lu, Z-L. & Doshier, A. 2007. Cognitive psychology. *Scholarpedia* 2(8):2769. [http://www.scholarpedia.org/article/Cognitive_psychology]. Luettu 19.10.2015.
- Miettinen, R. 1984. *Kognitiivisen oppimisen näkemyksen tausta*. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisen näkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 276–292.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle. Turku: Turun yliopisto.
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 203–228. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Niemi, P. 2015. *Psykologisen tutkimuksen pioneeri*. Helsinki: Helsingin Sanomat. [<http://www.hs.fi/ihmiset/a1432952017165>]. Luettu 2.12.2015.
- Oaj, 2015. *Tiedotteet*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö. [<http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?&contentID=1408912087393&pageName=Hallituksen+koulutusleikkaukset+uhkaavat+vieda+9+500+tyopaikkaa>] Luettu 9.3.2016.
- Ojakangas, M. 1998. *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. (3. korjattu painos). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Penttinen, P. 2007. Matti Koskenniemen sosiaalipedagogiikka. Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, 453–471. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Puohiniemi, M. 1993. *Suomalaisten arvot ja tulevaisuus. Analyysi väestön ja vaikuttajien näkemyksistä*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. (2. uudistettu painos). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puolimatka, T. 2011. Elämän tarkoitus ja kasvatus. Teoksessa Purjo, T. & Gjerstad E. (toim.) *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka*, 12–32. Helsinki: Non Fighting Generation ry.

- Purjo, T. 2014. *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere: Tampere University Press.
- Päivänsalo, P. 1980. Kasvatuksen tutkimuksen kehityspiirteistä ja niiden taustatekijöistä maassamme. *Kasvatus* 11 (4), 232–238.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, R. 1984. *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa Immonen, K. (toim.) *Turun yliopiston historian laitoksen julkaisuja* 19, 128–132. Turku: Turun yliopiston historian laitos.
- Rinne, R. 2012 Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 367–407. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. *Johdatus kasvatustieteisiin*. (8. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saari, A. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatuksen tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, A. Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2014. Governing Autonomy. Subjectivity, Freedom, and Knowledge in Finnish Curriculum Discourse. Teoksessa Pinar, W. (toim.) *International Handbook of Curriculum Research*, 183–200. (2nd edition). New York: Routledge.
- Saari, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas M. 1994. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salmela, S. 2014. Vapauden metafysiikasta ja varhaisesta suomalaisesta kasvatustieteestä. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatustieteiden aikalauskritiikkinä*, 188–216. Tampere: Tampere University Press.
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Sauvala, A. & Kari, J. 1981. *Kasvatustavoitetutkimusprojekti IV. Peruskoululaisten, lukiolaisten sekä heidän opettajiensa ja vanhempiensa hyväksymät kasvatustavoitteet ja niiden yhteydet taustamuuttujiin syyslukukaudella 1979*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus kadoksissa?. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sivistys*, 15–24. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. 2003. Sivistys pedagogisena tehtävänä. Teoksessa Isosomppi, L., & Leivo, M. (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*, 26–43. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Siljander, P. 2008. Kasvatustiede eilen ja nyt – teoriahistoriallisia murroksia. Teoksessa Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?*, 73–93. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon – kasvatustiede ja opettajankoulutuksen tieteenalaistuminen. Teoksessa Kivirauma, J. & Rinne, R. (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*, 215–256. Turku: Turun yliopisto.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*, 55–73. Tampere: Tampere University Press.
- Skinnari, S. & Syväoja, H. 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa? Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, 341–377. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Snowman, J. & Biehler, R. 2000. *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Somerkivi, U. 1983. *Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Suhonen, P. 1988. *Suomalaisten arvot ja politiikka*. Porvoo: WSOY.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. Johdanto. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 411–435. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tähtinen, J. 1992. *Miten kasvattaa pikkulapsia? Kasvatustieteiden ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana*. Turku: Turun yliopisto.
- Töttö, P. 2000. *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.
- Yle, 2016. Uutiset. Helsinki: Yleisradio.
[http://yle.fi/uutiset/kokoomus_taipui_paikallisessa_sopimisessa__stubb_lahipiirilleen_sydan_huuta_a_thatcherin_linjalle/8701162] Luettu 9.3.2016.

Yle, 2016. Uutiset. Helsinki: Yleisradio.

[[http://yle.fi/uutiset/sanni_grahn-](http://yle.fi/uutiset/sanni_grahn-laasonen_vaikeina_aikoina_sivistysta_ja_kulttuuria_pitaa_vahvistaa/8023646)

[laasonen_vaikeina_aikoina_sivistysta_ja_kulttuuria_pitaa_vahvistaa/8023646](http://yle.fi/uutiset/sanni_grahn-laasonen_vaikeina_aikoina_sivistysta_ja_kulttuuria_pitaa_vahvistaa/8023646)] Luettu 9.3.2016.

Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*, 13–24. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

von Wright, J. 1986. Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. *Psykologia* 21, 83–88.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9–21.

Värri, V-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatustavot pysyvät – auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. *Kasvatus* 31 (2), 130–141.

Värri, V-M. 2003. Kasvatus ja 'ajan henki'. Teoksessa Isosomppi, L., & Leivo, M. (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*, 44–62. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Värri, V-M. 2007. Kasvatustutkimuksen tärkein tehtävä. *Niin & Näin* 52, 70–73.

Värri, V-M. 2011. Välineajattelusta hyvään kasvatukseen – kasvatuksen arvonäkökulmat ja ihmiskäsitys. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*, 22–34. Jyväskylä: PS-kustannus.

Weber, M. 1958. *Essays in Sociology*. Käänt. H. H. Gerth & C. Wright Mills. New York: Oxford University Press.

Weber, M. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft*. (5. auflage). Tübingen: J. C. B. Mohr.

Weber, M. 1989. *Maailmanuskonnot ja moderni länsimainen rationaalisuus*. Suom. Tapani Hietaniemi. Tampere: Vastapaino.

Weber, M. 1990. *Protestanttinen etiikka ja kapitalismi henki*. Suom. Timo Kyntäjä. Helsinki: WSOY.

AINEISTO

Kasvatus 1 (1-4), 1970.

- Kansanen, P. Käytännöllisiä näkökohtia peruskoulun opetussuunnitelmasta, 167–170.
Kari, J. Tietojen ja asenteiden oppiminen maantieteelliseen oppiaineeseen liittyvien henkilö-
kuvien miellyttävyyden funktiona, 123–126.
Koskenniemi, M. Kaksi opetussuunnitelmallista myyttiä, 137–139.
Kriittinen korkeakoulu – kulttuurikeskus. Tavoitteena 12-vuotinen peruskoulu, 180–182.
Kyöstiö, O. Peruskoulun opetuksen suuntaviivat julkistettu, 159–166.
Käppi, P. & Ylinentalo O. ATK peruskoulussa ja lukiossa, 75–80.
Lepistö, V. Peruskoulun opetussuunnitelman kehittämisestä, 171–174.
Renko, M. Opetusteknologia valtaa alaa, 5–7.
Somerkivi, U. Peruskoulun opetussuunnitelman laadintatyöstä, 140–143.
Takala, A. Kuvaus Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean työskentelystä, 143–151.
Vikainen, I. Opetussuunnitelman perusteet, 151–159.

Kasvatus 2 (1-5), 1971.

- Engeström, Y. Koulua vai elämää varten?, 79–85.
Frisk, J. Opetusteknologiaa yliopisto-opetukseen, 35–38.
Heinonen, V. Tieteellisen koulutuksen tavoitteet, 157–164.
Kansanen, P. Ovatko Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean esittämät tavoitteet käyttäyty-
mistavoitteita?, 86–92.
Kyöstiö, O. Muuttuva opettajan rooli, 297–301.
Lahdes, E. 1970-luvun haasteita opettajalle, 155–156.
Renko, M. & Hakkarainen, P. Televisio-opetuksen pedagogisesta tarpeesta Suomen
korkeakouluissa, 39–42.
Sartes, K. Didaktiikka ja oppimispsykologia, 113–116.
Sartes, K. Eräitten ehdollistavaa opetusta koskevien käsitysten tarkastelua, 171–184.
Vaherva, T. Suljetun piirin television käyttömahdollisuudet opettajankoulutuksessa, 242–247.
Viitaniemi, E. Opetusmenetelmien tutkimisesta peruskouluun siirryttäessä, 234–238.

Kasvatus 3 (1-6), 1972.

- Frösén, L. Opetuksen teknologia kouluopetuksen suunnittelussa ja sen toteutus
kouluissamme, 79–82.
Heikkinen, V. Kasvatustieteen laitosten mahdollisuudet vastata työelämän
koulutussuunnittelun koulutusodotuksiin, 218–220.
Karvonen, J. Tutkimuksen asema koulutuksen suunnittelu- ja kehittämistyössä, 141–146.
Karvonen, J. Miten kasvatustieteellinen tutkimus voi palvella työelämää, 221–223.
Karvonen, J. Tutkimus kansainvälisyyskasvatuksen apuna, 366–373.
Kauranne, U. Yliopistojen kasvatustieteen laitoksiin kohdistuvia odotuksia, 217–218.
Koskenniemi, M. Koulututkimuksen teettäjä ongelmakentän rajaajana, 159–161.

- Liikanen, P. Visuaalisen tietoisuuden kehittämisen vaikutus esikouluikäisten lasten luoviin kykyihin – opetusohjelmakokeilu, 21–26.
- Olkinuora, E. Sosialisaatioprosessista ja viitekehyksistä, 162–169.
- Takala, M. Esikoulukasvatuksen tutkimuksen suunnittelu: kansallinen ja kansainvälinen näkökulma, 42–48.
- Veljeskov, H. Esikouluohjelmiin liittyviä psykologisia näkökohtia, 16–20.

Kasvatus 4 (1-6), 1973.

- Hälinen, K. Kehittääkö tavoiteoppiminen (mastery learning) oppiainekeskeistä opetussuunnitelmaa oppilaskeskeisemmäksi?, 76–79.
- Itälä, J. Näkökohtia koulutuksellisesta tasa-arvosta, 265–269.
- Komulainen, E. Näkökohtia opetuksen tutkimuksesta, 169–173.
- Koskenniemi, M. Tasa-arvo nuorisoasteen koulun ongelmana, 275–279.
- Kyöstiö, O. Koulu-uskon ylistyslaulu, 378–382.
- Lehtovaara, A. & Korhonen, L. Perinnöllisyyspsykologian nykyvaihe, 71–76.
- Malinen, P. Perusoppiaines ja tavoiteoppiminen, 233–239.
- Takala, A. & Takala, M. Skinner uuden yhteiskunnan teknologina, 280–287.

Kasvatus 5 (1-6), 1974.

- Aho, E. & Lehtinen, E. Koulu ja demokratia, 137–140.
- Jussila, J. Opetussuunnitelmien työkasvatusta koskevat yleistavoitteet kansakoulumme syntyvaiheista peruskouluun, 216–226.
- Sartes, K. Skinnerin tarkastelutavan rajoitukset eivät johdu behaviorismista: kommentteja Takaloitten artikkeliin, 110–112.

Kasvatus 6 (1-6), 1975.

- Hälinen, K. Mitä uutta tavoiteoppimisrintamalta?, 96–98.
- Leino, J. Opettajien, opetusharjoittelijoiden ja oppilaiden käsitykset matematiikan opetuksen tavoitteista, 243–247.
- Louhisola, O. Oppimistehtävien konstruktivisuudesta ja niiden ominaisuuksien riippuvuus oppijoiden yksilöllisistä eroista, 298–300.
- Olkinuora, E. Ihmettelyä yhteiskuntamme äärellä, 91–95.
- Vuorjoki, M., Kauppinen, S., Ketonen, O. & Kuusi, M. Mitä kansallisesta kulttuurista peruskoulu tulee säilyttämään ja mitä muuttamaan, 308–313.

Kasvatus 7 (1-6), 1976.

- Engeström, Y. Valtakunnallisen ja paikallisen dialektiikasta opetussuunnitelmissa, 135–138.
- Poikonen, P. Koulun työrauhasta, 81–83.
- von Wright, J. Tavoitteellisen muistamisen ongelmia, 241–247.

Kasvatus 8 (1-5), 1977.

- Bozovits, L. Persoonallisuuden muodostumisen psykologiset lainmukaisuudet yksilönkehityksessä, 218–224.
- Kasvatustavoitesymposium 15.-16.11.1976, 21–22.
- Lehtinen, J. Lähentääkö koulututkimuksen kehittämisohjelma hallintoa ja tutkimusta?, 273–275.
- Lehtinen, J. Mitä huomenna?, 313–315.
- Pitkänen, P. Rakentuminen vaiko tellingit Suomen Akatemian tutkimuskohteeksi?, 276–279.
- Sarmavuori, K. Lapsenkielen tutkimussuunnat, 320–326.

Kasvatus 9 (1-6), 1978.

- Komulainen, E. Opettamisen taidot ja opetuksen teoria, 89–92.
Kähkönen, E. Koulu ja kasvatuksen arvopohja, 182–185.
Melin, V. Alkukasvatus ja sen tavoitteet 1800-luvulla ja nykyisin, 97–101.
Takala, A. Kasvatustavoitteista ja niihin kohdistetusta tutkimuksesta, 423–429.
Tuunainen, K. Koulutustutkimuksen tulosten soveltamismahdollisuudet koulutyössä, 23–27.
Vikainen, I. Vastuuntunto kasvatustavoitteena, 179–181.
Vikainen, I. Vastuuntunto kasvatustavoitteena II, 430–433.

Kasvatus 10 (1-6), 1979.

- Aho, L. Ajatuksia luontotiedon merkityksestä lapsen kasvatukselle ja kehitykselle, 229–233.
Eloranta, K. Tieto, opetus ja kognitiivinen tiede, 362–365.
Laine, E. Vieraan kielen opiskelu ja sen yleiset edellytykset, 151–154.
Niemi, H. Persoonallisuuden 'ohjaavat voimat' kasvatustavoitteena, 155–159.
Nummenmaa, T. Varhaiskasvatukseen kytkeytyvän psykologisen tutkimuksen näköaloja, 70–73.
Ojala, M. Muististrategioiden kehittyminen ja opettaminen tutkimuskohteena, 277–281.

Kasvatus 11 (1-6), 1980.

- Eloranta, K. Tekoälytutkimuksen anti kasvatustieteelle, 315–322.
Kari, J. Oppimateriaali kehitystekijänä ja sen asema opetussuunnitelman yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamisessa, 20–26.
Lehtiö, P., Mikkonen, V. & Virsu, V. Automaatio, teknologia ja koulu, 87–89.
Niinistö, K. Koulutusinnovaatio tutkiminen, 328–334.
Sarmavuori, K. Kielelliset valmiudet koulun alussa, 34–38.
Takala, A. Oppilaan persoonallisuuden kehitys ja maailmankuvan muodostuminen 1980-luvun peruskoulun kehittämisen lähtökohtana, 81–86.

Kasvatus 12 (1-6), 1981.

- Leino, A.-L. Näkökohtia opetuksen teorian kehittämisestä, 243–248.
Raivola, R. Mitä av-opetus on, mitä se ei ole ja mitä olisi syytä pohtia opetusmateriaalin käytön yhteydessä, 181–187.
Sarmavuori, K. Kielen oppimisen kognitiivis-affektiivinen ympäristöteoria, 255–261.
von Wright, J. Kognitiiviset prosessit ja kasvatustieteellinen tutkimus, 26–35.

Kasvatus 13 (1-6), 1982.

- Aho, L. Kognitiiviset ja emotionaaliset ainekset luontokuvassa, 71–75.
Itälä, J. Tavoitteiden tuntumassa, 227–233.
Lahdes, E. Koululaisten oppituloksiin vaikuttavista tekijöistä, 102–112.
Leino, J. Ainekohtaisen opetussuunnitelman kehityssuunnista, 249–252.
Puurula, A. Oppimisstrategioiden tutkimus käytännön opetustyön kannalta, 33–39.
Rauste-von Wright, M. Kasvatustapahtuma ja maailmankuvan kognitiivis-emotionaaliset ainekset, 76–81.
Salonen, P. Oppimishäiriöt ja kognitiivisen psykologian ja psykodynamiikan näkökulmasta, 87–96.
Takala, A. Maailmankuvan muodostumisesta, 67–70.

Kasvatus 14 (1-6), 1983.

- Aho, L. Arvojen selkiinnyttäminen kouluopetuksessa, 283–289.
Alanen, A. Tähtäimessä elinikäinen oppiminen, 337–338.

- Gröhn, T. & Perlberg, A. Korkeakoulujen opetus-oppimisprosessin parantamismahdollisuuksia, 414–420.
- Kalaoja, E. Oppiaineen järjestäminen didaktisena ongelmana, 11–15.
- Lehtisalo, L. Suomalaista koulutusstrategiaa, 339–344.
- Rauste-von Wright, M. Persoonallisuus tutkimuksen ja opetuksen näkökulmasta, 96–106.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. Kasvatuspsykologian nykytehtäviä, 270–277.
- Takala, A. Psykologian anti kasvatustieteelle ja kasvatukselle, 268–269.
- Takala, S. & Havola, L. Kielitieteen, psykologian ja filosofian väliset yhteydet kielen tutkimuksen näkökulmasta, 319–326.
- Talyzina, N. Oppimistoiminnan teoria ja didaktiikka, 278–282.
- Varmola, S-L. Tietokone tekee tuloaan myös opetukseen, 327–329.

Kasvatus 15 (1-6), 1984.

- Aho, L. Ratkaiseeko kasvatustieteellinen tutkimus opetuksen ja oppimisen ongelmia?, 82–87.
- Hellgren, P. Kielididaktiikan tutkimuskehikko, 216–222.
- Komulainen, S. Tietotoiminnan neuromallin soveltaminen luovuuskasvatuksessa, 367–377.
- Perlberg, A. & Gröhn, T. Videopalautteen käyttö opetustaidon parantamisessa: Teoreettisia lähtökohtia, 4–10.
- Pitkänen, M. Rauhankasvatus rauhan maailmankuvan ja uudenlaisen tulevaisuuden luojana, 11–18.
- Takala, S. Sanasto tekstistä oppimisen osana, 295–301.
- Takala, S. Oppimisstrategioiden harjaannuttamiskokeilut: uusi lupaava tutkimussuuntaus, 378–383.
- Varmola, S-L. Ainekohtaisen tietokoneopetusohjelman laadun arvioinnista, 47–51.
- von Wright, J. Oppimisen strategian ja oppimistyylin käsitteistä, 302–306.

Kasvatus 16 (1-6), 1985.

- Haapasalo, L. Tietokone ongelmakeskeisessä matematiikanopetuksessa, 385–390.
- Hirsjärvi, S. Tulevaisuudenkuvat ja niiden tutkiminen, 367–374.
- Kallonen-Rönkkö, M. Opetus ja älyllisten toimintojen tutkimus, 290–293.
- Laine, K. Käsitteistä, käsityksistä ja maailmankuvasta, 16–19.
- Lehtonen, K. Jean Piaget'n ajattelu ja musiikkikykyjen kehittyminen, 283–289.
- Lehtinen, J. Tietokoneiden opetuskäytön sosiaaliset ja muut piilovaikutukset, 331–334.
- Julkunen, K. Motivaatiosta ala-asteen englannin kielen opetuksessa, 20–24.
- Mikkonen, V. & Lonka, K. Muistin käyttö ylioppilasaineissa, 261–273.
- Nöjd, O. Oppimisstrategiat tietokoneavusteisessa opetuksessa, 391–397.
- Olkinuora, E., Lehtinen, E. & Salonen, P. Vähemmän faktoja – enemmän tietoa, 33–36.
- Saariluoma, P. Kognitiivisten huipputaitojen oppiminen, 201–206.
- Takala, S. Kirjoittamisen käsitteellistä hahmotusta, 93–100.